

**MODELOS MENTALES SOBRE ENSEÑANZA QUE POSEEN LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN INICIAL**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

LADY JOHANA FLOREZ PACHÓN

DIANA CAROLINA MARTINEZ

VALENTINA BERNAL PEREZ

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRIA EN EDUCACION DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES**

2017

Resumen

El presente artículo surge como producto de la investigación realizada con el interés de reconocer que piensan, hacen y asumen como enseñanza los docentes, y para ello se esde los modelos mentales. El estudio se orientó bajo un enfoque cualitativo, , debido al carácter implícito de los modelos mentales, que requiere hacer inferencias desde el discurso de los docentes, de tal manera que permita reconstruir la estructura de los modelos mentales y así develar sus componentes, lo que se logra a partir de un procedimiento inductivo propio de los estudios.

Las participantes del estudio fueron seis docentes de un Centro de Desarrollo Integral (CDI), quienes accedieron a brindar información en torno a las maneras de concebir sus prácticas pedagógicas en educación inicial, información que se recogió a partir de tres instrumentos: narrativas, entrevistas y grupo focal.

Palabras Claves: modelos mentales, enseñanza, educación inicial, pedagogía

Mental models about teaching in early childhood teachers

Abstract

The present article emerges as a product of the research carried out with the interest of recognizing what teachers think, do and, assume as teaching. This article is located in an epistemological approach from the representations and more specifically from the mental models, which allow us to recognize that the actions of teachers in the classroom are determined by the mental models they have about teaching.

The study was targered with a qualitative approach and an interpretative scope. The results of the study indicate that the mental models of teachers have a high affective component which is permeated by the age of the children and the responsibility that is acquired around the care, when he states that working with children is necessarily permeated by affection.

It is also recognized, to the case of the teachers participating in the research, that the vocation for teaching, especially in early childhood care, has been a matter that has traveled through their personal, family and professional life, due to the approach they have to the CDI.

Keywords: mental models, teaching, pedagogy, initial education.

Contenido	
Resumen	1
Abstract	2
Introducción	6
1. Descripción del área problemática	7
1.1 Planteamiento del problema	7
1.2 Formulación del problema.....	9
1.3 Contextualización del problema de investigación.....	10
2. Justificación.....	12
3. Objetivos	15
3.1 Objetivo General	15
3.2 Objetivos Específicos	15
4. Referente Teórico	16
4.1 Antecedentes	16
4.1.1 Antecedentes relacionados con modelos mentales	16
4.1.2 Antecedentes relacionados con enseñanza	21
4.2.1 Modelos Mentales	28
4.2.2 Enseñanza.....	39
4.2.3 Educación Inicial.....	43
5. Metodología	52
5.1 Tipo de estudio.....	52
5.2 Diseño de la investigación.....	53
5.3 Unidad de análisis	54
5.4 Unidad de trabajo	54
5.5 Procedimiento.....	55
5.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información	57
5.6 Plan de análisis	60

6. Análisis.....	¡Error! Marcador no definido.
6.1 Estructura de los modelos mentales sobre enseñanza que poseen las docentes de educación inicial:	¡Error! Marcador no definido.
6.2 Componentes de los modelos mentales de enseñanza que se evidencian en las seis docentes participantes en el estudio:	¡Error! Marcador no definido.
6.3 Estructura de los modelos mentales de enseñanza que poseen las seis docentes participantes en el estudio	88
7. Conclusiones y recomendaciones.....	90
Referencias bibliográficas	92

Introducción

El reconocimiento de la estructura de los modelos mentales de enseñanza que poseen los docentes de educación inicial, es la pretensión de la presente investigación realizada en el Jardín Infantil La Pelusa, como requisito para optar al título de Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

Este estudio surge del interés por reconocer lo que los docentes piensan, hacen y asumen como enseñanza, y para ello se ubica en un planteamiento epistemológico desde las representaciones y más concretamente desde los modelos mentales propuestos en primera instancia por Jhonson – Laird (1983), que permita reconocer que las actuaciones de los sujetos en este caso de las docentes de educación inicial, está determinada por los modelos mentales que ellas poseen sobre la enseñanza.

El presente documento, da cuenta de los momentos del proceso de investigación partiendo inicialmente de la revisión de antecedentes y construcción teórica, posteriormente se presenta el diseño metodológico, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información, para finalmente reconstruir los modelos mentales de los docentes de educación inicial y así dar respuesta a la pregunta de investigación.

Esperamos con este proceso investigativo aportar elementos teóricos y metodológicos para comprender las prácticas pedagógicas, en este caso de docentes de educación inicial.

1. Descripción del área problemática

1.1 Planteamiento del problema

La enseñanza desde una postura tradicional, ha sido considerada una tarea prescrita, es decir, una puesta en escena de planteamientos en torno a sobre qué enseñar y cómo enseñar, como aspectos definidos en los modelos pedagógicos existentes, pero desde las teorías del aprendizaje que se adquieren a partir de procesos formativos y de la propia experiencia en el contexto del aula que a diario vive el maestro, la actuación del docente está determinada por sus experiencias previas, su formación y la interacción que establece con sus pares.

Para Clark y Peterson, citados por Serrano Sánchez (2010), que afirman que los profesores organizan sus pensamientos, sentimientos y experiencias en modelos que se ven reflejados en su actuación como docentes, razón que amerita el reconocimiento de sus representaciones, creencias, concepciones y modelos para comprender su quehacer.

Desde las Ciencias Cognitivas y sus aportes desde el paradigma del procesamiento de la información, fundamentado en los postulados de la psicología cognitiva, la línea de investigación del pensamiento del profesor se constituye un programa de investigación con pretensión de alcanzar repercusiones prácticas, de ahí su fecundidad y vigencia.

En tal sentido se parte de considerar que el modo en que el profesor piensa acerca de la enseñanza determina sus modos de actuación en clase y sus relaciones con sus estudiantes,

tal como se reconoce en los primeros acercamientos investigativos a este campo de conocimiento desde los años 60, a partir de las investigaciones sobre concepciones desde el movimiento de los años 80 de las concepciones alternativas.

A partir de los trabajos realizados por Jhonson – Laird (1983), se asume desde el enfoque representacional, una explicación acerca de los mecanismos involucrados en el razonamiento, afirmando que los seres humanos representan el mundo con el cual interactúan a través de modelos mentales, que se indican como una estructura análoga al mundo real o a una situación imaginada, que pueden constituirse bien sea como imágenes, proposiciones y modelos mentales.

Teniendo presente lo anterior, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, reconocer los modelos mentales de los docentes, como construcciones psicológicas según Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993), que son dinámicos y temporales, basadas en las creencias y conocimiento que se tiene sobre el mundo, que se activan dependiendo de la tarea, en este caso de la enseñanza, permite comprender las creencias, afectos, pensamientos y experiencias que le subyacen a la acción formadora del docente.

Para el caso del docente de Educación Inicial, implica reconocer algunos aspectos vinculados a su origen, ya que históricamente se caracterizó por ser una actividad eminentemente femenina, permeada por un alto componente afectivo que ha tratado de encargarse del rol de madre, en este caso en el jardín, en tanto es la extensión de las cualidades maternas que se traslada a la función docente en la figura de maestra, pero que en la actualidad se encuentra en tensión por la discusión por la formación de docentes y por supuesto por las políticas actuales de primera infancia.

Estos componentes tanto personales como profesionales, dan cuenta de las implicaciones que se tienen en la formación del docente de educación inicial, que se encuentra

ligada a dos elementos fundamentales: el primero, el sentido de la formación y el segundo, la orientación que cada institución educativa tenga a propósito de la formación y que por consiguiente requieren su análisis, en este caso desde sus modelos mentales.

Todo esto configura en los maestros, un conjunto de prácticas, presaberes, saberes y acciones, que tienden a reproducirse en la profesión, generando que la práctica docente de forma automática o reflexiva sea permeada por una serie de creencias, actitudes, reflexiones, y expectativas que se ven reflejadas en su estilo de enseñar.

Las maneras de enseñar o para el presente estudio, los estilos de enseñanza, están permeados por las representaciones que cada uno de los docentes como agentes corresponsables en el proceso de enseñanza, poseen sobre la labor docente que permiten sostener la hipótesis en torno a que la identificación del modelo mental sobre el cual, el docente de manera implícita orienta su acción, puede ser un camino para la resignificación y transformación de las prácticas docentes, en este caso del docente de educación inicial.

Es por esto que si bien se abordan los estilos de enseñanza desde la dimensión psicológica y pedagógica, tal como lo proponen Abello Camacho, Hernández Valbuena & Hederich (2011); Hernández Valbuena y Abello Camacho (2012), es posible asociar los componentes del modelo mental de enseñanza con los componentes que desde los trabajos desarrollados por Tamayo (2012, 2013).

1.2 Formulación del problema

¿Cuál es la estructura de los modelos mentales de enseñanza que poseen los docentes de educación inicial en un Centro de Desarrollo Infantil de la ciudad de Manizales?

1.3 Contextualización del problema de investigación

El CDI Hogar Infantil Pelusa está ubicado en la denominada comuna de San José, de la Ciudad de Manizales, que cuenta con una gran capacidad educativa y de servicios (bibliotecas, Casa de la Cultura, centros de salud, polideportivos, Estación Central, edificio de la Judicatura y Juzgados Penales, CDIs, Telecentro, CISCO; colegios), con cobertura a una gran población del sector, el C.D.I Hogar Infantil Pelusa fue fundado el 01 de marzo de 1981 y se inauguró el 16 de marzo del mismo año, adscrito al Sistema Nacional de Bienestar Familiar, el cual cuenta con una cobertura de 210 niños y niñas distribuidos en 9 secciones desde Salacuna hasta Jardín.

En el contexto en el cual se ubica la institución, se evidencia una situación problemática, caracterizada por altas condiciones de vulnerabilidad que presentan los niños, niñas a causa de los entornos y riesgos para la protección de sus derechos y desarrollo integral, entre ellos: consumo de sustancias psicoactivas, vinculación a redes de microtráfico, deserción escolar a temprana edad, descomposición familiar, cultura de la ilegalidad en sus contextos de desarrollo y altos índices de desempleo.

El Centro de Desarrollo Infantil está concebido como un servicio complementario a las acciones de las familias y la comunidad y por tal razón hace apertura al contexto, para brindar un acompañamiento y una formación en la diversidad, reconociendo a su vez las particularidades que el entorno presenta, en la estrategia de cero a siempre

La población infantil total beneficiaria del CDI Hogar Infantil Pelusa es 210 niños, de los cuales 91 corresponden al sexo femenino y 119 al sexo masculino. La institución cuenta con 9 secciones, las cuales se encuentran distribuidas según el rango de edad de los niños. (Salacuna, Párvulo, Jardín).

El jardín tiene como trayectoria 36 años en el sector atendiendo a la diversidad en educación inicial, y es en la ciudad pionero en educación inclusiva.

2. Justificación

Generar un proceso investigativo en torno a los modelos mentales sobre la enseñanza en docentes de educación inicial, aporta además de un conocimiento y ampliación de este campo teórico con respecto a los modelos mentales y su relación con los estilos de enseñanza y primera infancia, también se convierten en un espacio de reflexión para enriquecer y cualificar las prácticas pedagógicas en el contexto de la primera infancia.

Se convierte en un proceso novedoso, debido a que de acuerdo a los antecedentes rastreados, no se encontraron estudios que establecieran relación entre los modelos mentales de enseñanza en educación inicial, ya que la tradición investigativa en este campo ha estado orientado al estudio de conceptos científicos directamente ligados al campo de la didáctica, o en maestros (en formación) o cuyo quehacer no está en la primera infancia, como es el interés propio del presente trabajo.

Por otro lado, los estudios encontrados en docentes y su quehacer en primera infancia, están enfocados en otros aspectos como las políticas y su aplicación, prácticas de crianza y su importancia del desarrollo en los primeros años de vida.

Desde la maestría en Educación desde la Diversidad, se considera de total pertinencia realizar un estudio en torno a las categorías antes mencionadas, ya que desde las reflexiones al interior de la maestría y el grupo de investigación se han generado cuestionamientos frente a la homogenización de la enseñanza, la instrumentalización de la misma, y como el discurso actual, donde se adoptan posturas fuertes en la diversidad como una connotación humana

poco se ve reflejado en las aulas de clase, y que mejor que resolver dichos interrogantes desde el inicio de los procesos educativos como lo es la primera infancia.

Vale la pena aclarar que hablar de diversidad, es para muchos cuestión de actualidad, pero, en palabras de López Melero (2012, p.132), “ la diversidad no es un slogan de moda, es un discurso ideológico que invita a la transformación de la práctica pedagógica que exige otro modo de educación, considerando la diferencia como un valor agregado al ser humano”; de allí, se visualiza la importancia de reflexionar sobre el que enseñar, como enseñar desde los cambios circundantes que nos acarrea el mundo educativo y social de hoy y para ello nos valemos de los modelos mentales.

Dadas las observaciones al escenario educativo en sus primeros procesos, se pretendió conocer los modelos mentales de las docentes y como estos repercuten o son tendencias en el desempeño de las labores como docentes de educación inicial, pues como se mencionó anteriormente los profesores organizan sus pensamientos, sentimientos y experiencias en modelos que se ven reflejados en su actuación como docentes (Clark y Peterson citados por Serrano Sánchez, 2010).

Se habla de un maestro apropiado de su papel, no que simplemente lo represente, que sea autentico y exprese o muestre su propia diversidad, pues esta también toca con él. No solo es cuestión de los estudiantes. Ser y saberse autentico y diverso le ayudara a actuar consecuentemente

Su utilidad está en la creación de propuestas que den cuenta de estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje, mediado por las actividades rectoras posibilitando sugerencias y aportando insumos sobre el modo en el cual una persona aprende, procesa, asimila y recupera la información, ya que conociendo los estilos de enseñanza de los

docentes, los procesos de aprendizaje de los niños y niñas permite mejorar la practicas educativas.

Por tanto la educación debe ser, ante todo, un fortalecimiento de las posibilidades y las oportunidades de ser lo que deseamos ser, permitiendo y, mejor aún, acompañando a los demás en el mismo propósito que ellos tengan.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Comprender la estructura de los modelos mentales de enseñanza que poseen las docentes de educación inicial en un Centro de Desarrollo Infantil de la ciudad de Manizales

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar los componentes de los modelos mentales sobre enseñanza que poseen las docentes de educación inicial
- Analizar la relación entre los componentes de los modelos mentales de enseñanza que poseen las docentes de educación inicial
- Aportar a la reflexión en torno a la formación docente y las prácticas pedagógicas, a partir del reconocimiento de la estructura de sus modelos mentales.

4. Referente Teórico

4.1 Antecedentes

En la búsqueda sobre estudios que se han realizado cerca de la temática de modelos mentales y estilos de enseñanza, no se encontraron documentos que relacionen dichos conceptos.

Sin embargo, se alude que el estudio de los modelos mentales ha tenido auge en el último tiempo en el campo educativo, proporcionando información importante que contribuye a realizar apreciaciones frente al mismo campo.

A continuación se describen los estudios encontrados y pertinentes para la presente investigación:

4.1.1 Antecedentes relacionados con modelos mentales

A nivel internacional se encontró un estudio denominado: “Experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística del conocimiento de las teorías implícitas y de los modelos del pensamiento docente, Bonilla (2006), su objetivo principal fue la reconstrucción de la práctica pedagógica de los docentes para transformarla a partir de sus modelos de pensamiento, creencias, conocimientos, concepciones e invitar a la expresión artística como una posibilidad de aprendizaje estudiantil.

Fue un estudio de corte cualitativo donde su metodología estuvo basada en la realización de talleres e incitación al enfoque globalizador. Allí se contó con la participación

de 18 docentes que laboran a nivel de preescolar primaria y secundaria cuya formación profesional está relacionada con las ciencias sociales, las artes y la música. Con ellos se realizaron talleres orientados en donde de manera participativa se obtuvieron resultados como: además de la autorreflexión de la pedagogía, elaboración de instrumentos que revelan aspectos que influyen en esta práctica, propuestas curriculares y la comprensión de que la pedagogía de la música y el arte, además el pensamiento del docente influye de manera directa en la planificación.

Otro estudio a nivel internacional que se encontró para referenciar este, el estudio propio, fue el denominado: “*Representaciones mentales originadas a partir de ilustraciones de sistemas tecnológicos*” (Díaz, Gimeno & Nappa, 2011). El objetivo principal estaba enraizado en el análisis de las representaciones mentales, que construyen los estudiantes de tercer ciclo de Secundaria de una escuela de la Provincia de San Juan Argentina, específicamente en la instauración de nuevos conocimientos de un sistema tecnológico, diseño de investigación cuasi experimental (con grupo experimental y otro control). El análisis de la información se realizó de manera cuanti y cualitativa. Los resultados demostraron que graficas representadas en los dibujos que realizaron los estudiantes, son manifestaciones de los modelos mentales tomados internamente por los estudiantes, en donde el aprendizaje se da por la diferencia de estrategias incorporadas en ambos grupos y por la cercanía o proximidad de las gráficas o representaciones a un modelo científico.

A nivel nacional se ha encontrado el estudio titulado: “*Reflexión acerca de los modelos mentales y la formación cognitiva de los profesionales en educación*” (Rendón Uribe, Parra Moncada, Holguín Higueta, Cano Álvarez, & Arana Medina, 2005), cuyo objetivo principal fue identificar las representaciones específicamente los modelos mentales que poseen los maestros en formación de normales y pregrado respecto a la cognición. Fue un tipo de estudio cualitativo de diseño descriptivo-correlacional. Sus técnicas e instrumentos se

basaron en cuestionarios y estudios de caso. La población fue una muestra intencionada en donde se seleccionaron maestros en formación de semestres primero, cuarto y noveno y los grados 12 y 13 de formación complementaria de las localidades de Jericó, Amagá, e Itsmina de Antioquia. Los resultados demuestran que los maestros no se alejan a la hora de definir los conceptos (aprendizaje, inteligencia, memoria), referentes a la cognición de las ilustraciones que hace la teoría. A partir de allí, de acuerdo con los resultados, se puede decir que las personas participantes toman sus procesos profesionales en cuanto a la enseñanza-aprendizaje y los orientan en torno a las teorías que recaen sobre los procesos cognitivos, y en aquellos que requieren mayor profundización (categorías propias de los programas de estudio elegidos).

Otro estudio realizado a nivel regional es denominado “*Modelos Mentales de práctica de crianza en madres de estudiantes que presentan evidencias de castigo físico*” (Nieto Silva, 2015), cuyo objetivo fue comprender los modelos mentales de las prácticas de crianza de cuidadores, madres, y/o padres de niños que presentan signos de castigo físico en una institución educativa de San Sebastián Mariquita-Tolima. Estudio de corte cualitativo cuyo diseño es estudio de caso, para lo cual se usaron los siguientes instrumentos: Juego de la familia palcicultora (Creado por la Corporación Observatorio para la Paz como parte de la estrategia *meterse al rancho*, la cual está dirigida a la transformación cultural en el contexto familiar), Historias de vida y entrevistas. Su unidad de trabajo estuvo conformada por 5 madres de familia. Los resultados se analizaron a la luz de los componentes de los modelos mentales que la misma autora eligió, los cuales fueron: ontológico, epistemológico, conceptual, axiológico, emocional. De allí se confirma que los modelos mentales son idiosincrásicos, dependen de la experiencia y de las relaciones que se establezcan con el entorno. En este caso, los modelos mentales se vieron marcados por la cultura patriarcal al

interior del hogar y las prácticas de crianza bajo las que se configuro su infancia, también en los resultados se vio reflejado una alta influencia de la religión.

Uno de los trabajos más representativos en este campo de los modelos mentales y que ha sido referente obligado en diversas investigaciones, ha sido la investigación desarrollada por Greca y Moreira (1996, 2003), al reconocer la importancia del conocimiento de los modelos mentales desde los postulados de la psicología cognitiva, que asume que la mente es un procesador de información que cuando una persona actúa y se comporta de determinada manera, lo hace a partir de su modelo mental, además que le permiten a los sujetos hacer inferencias y predicciones.

En el aprendizaje de las ciencias, el concepto de modelo mental ha sido ampliamente desarrollado, teniendo gran utilidad para el docente que reconoce que la manera cómo el estudiante se representa el mundo, le permite al docente definir las estrategias a emplear para la adquisición del nuevo conocimiento.

De acuerdo con las categorías de la presente investigación, dentro de la formación de docentes, en el contexto nacional se identificó un estudio titulado “*Desde que Versiones Epistemológicas construyen los modelos mentales los profesores en formación inicial: Una investigación didáctica*” (Amador Rodríguez, Gallego Badillo, & Pérez Miranda, 2008), cuyo objetivo fue identificar y caracterizar los modelos mentales con respecto al fenómeno de combustión y si estos modelos se aproximaron o no al modelo de Stahl o Lavosier.

Además buscaba establecer las modificaciones dadas a través de un ejercicio didáctico fundado en la lectura, para la reconstrucción y construcción de modelos científicos en el aula basado en la modelación. El estudio fue realizado con 32 estudiantes que optaron por ingresar a formación de Química en la asignatura Química I, durante cuatro semanas.

Al revisar esta investigación se corrobora la importancia del estudio de los modelos mentales en docentes, ya que se puede reconocer el componente epistemológico que le subyace a la formación de conceptos, lo que para este estudio puede aportar a identificar desde los docentes de educación inicial, los supuestos epistemológicos sobre los cuales centra su quehacer con respecto a la formación de los niños y niñas de primera infancia.

Continuando con estudios sobre modelos mentales en docentes, surge el estudio titulado: “*El modelo mental en acción de los maestros con respecto al aprendizaje*” por Rauner (s.f) que parte de un ejercicio cuantitativo y termina en un ejercicio cualitativo interpretativo, que pretendió identificar el modelo mental en acción que poseen los maestros frente al aprendizaje. Se adoptó la teoría de los modelos mentales con el fin de comprender las conductas que se hacen visibles en los docentes cuando enseñan, propósito que también se comparte para la presente investigación.

Para la recolección de información, se propuso que los maestros diseñaran una clase de historia, en torno al tema del Holocausto, teniendo en cuenta lo ético, afectivo y político que un tema como este puede movilizar. Para ello se hicieron grabaciones de video de seis maestros, que se filmaron en total 24 clases.

Al revisar los resultados de este estudio, se pudo confirmar la importancia del estudio en torno a los modelos mentales, porque de acuerdo con Schon (1987), existen diferencias entre las concepciones que pueden considerarse declarativas y las concepciones que se dan en acción, teniendo en cuenta que la profesión docente es una actividad práctico – reflexiva y por lo tanto más que saber que dicen los maestros en torno a lo que enseñan es más importante saber que hacen.

4.1.2 Antecedentes relacionados con enseñanza

Teniendo en cuenta que para indagar los modelos mentales de enseñanza, es necesario acudir a un referente que permita tipificar y establecer algunas formas particulares de enseñanza, la revisión de antecedentes en torno a la enseñanza, fue abordada desde los estilos de enseñanza, con el propósito de inferir elementos teóricos y metodológicos para indagar los componentes de los modelos mentales.

A nivel internacional se encontró un estudio denominado: *“estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y desempeño académico”* (Malacaria, 2010). Cuyo objetivo principal fue comprender las relaciones existentes entre los docentes y sus estilos de enseñanza con el rendimiento académico y el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio fue realizado en dos instituciones de carácter privado. Investigación de corte no experimental descriptivo y correlacional partiendo de la hipótesis que el estilo de enseñanza de los docentes poco influye en el desempeño académico de los estudiantes a los cuales poco se asemeja su estilo de aprendizaje al de enseñanza de sus profesores. La muestra estuvo conformada por 278 alumnos y 9 profesores de nivel polimodal. Como técnicas e instrumentos usaron observaciones de clase y entrevistas a los docentes y alumnos, para estilos de aprendizaje utilizaron el cuestionario de CHAEA. La anterior metodología pudo determinar que no es una relación directamente proporcional el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes.

Otro estudio importante a nivel internacional es el denominado *“Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación.* (De León C., 2005), cuyo objetivo consistió en rescatar, determinar, contrastar e identificar información sobre los estilos de enseñanza de estudiantes en formación docente. De allí que la técnica usada fue el análisis documental. Inicialmente este interés surge por interrogantes como:

¿Existe y es posible universalizar criterios de formación para el docente que forma a otros docentes? Dichos resultados dan cuenta de parámetros que se evidencian en el común de las propuestas de enseñanza de los docentes formadores de otros docentes. Dentro del cuerpo del estudio para llegar a establecer lo común en la enseñanza de los docentes, se evidencia primero un recorrido y un interés por definir diferencias entre modelos de enseñanza y estilos de enseñanza.

A nivel nacional se encontró un estudio denominado: “los estilos de enseñanza de los docentes de la licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial (Hernández Valbuena y Abello Camacho, 2013), el objetivo de dicho estudio fue establecer o clasificar el estilo de enseñanza de los docentes de la licenciatura en Educación Especial. Fue un estudio Transversal, descriptivo, y de enfoque cuantitativo. Como técnicas e instrumentos se empleó el inventario de enseñanza, aplicado a 19 docentes caracterizados por 622 estudiantes en 39 asignaturas, dicho instrumento dio cuenta de dimensiones (social, gestión de aula, estrategias de aula, diferencias entre docentes y estudiantes). De acuerdo a las dimensiones, los resultados establecen y demuestran que los docentes tienden a ser cercanos en relaciones que establecen con sus estudiantes, lo que indicaron los porcentajes altos en dimensión social, mientras que en dimensión de gestión de aula los estudiantes advierten que los docentes son controladores de la enseñanza, sin embargo al momento de tomar decisiones frente a las asignaturas, procuran hacer conciliaciones previas con y entre los docentes.

Otro estudio relacionado con estilos de enseñanza, es el titulado: “Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la Universidad” (Laudadio y Da Dalt, 2014), cuyo objetivo es establecer cuáles son las formas predominantes de enseñanza de los docentes universitarios de universidades privadas del sistema educativo argentino. Fue un estudio descriptivo de enfoque cuantitativo, donde se trabajó con una muestra de 188 docentes, a los cuales se les aplicó como instrumento el cuestionario de orientación docente del profesor

universitario (Feixas, citado por Laudadio y Da Dalt, 2014). De acuerdo a la descripción de los resultados, los puntajes más altos en cuanto al estilo de enseñanza, el que más predomina es el centrado en el docente y el centrado en el estudiante, lo que indica que los docentes responsables de educación superior, se preocupan por perfeccionar su quehacer pedagógico para fortalecer sus estilos de enseñanza.

A nivel nacional también se encontró un estudio importante que relaciona estilos de enseñanza con el nivel preescolar. El estudio es denominado: “Caracterización de prácticas de enseñanza en el nivel preescolar” (Arbeláez Forero, 2004). El objetivo fue caracterizar las prácticas de enseñanza de las docentes de dos jardines de preescolar en la ciudad de Bogotá: Jardín Infantil Cometas, y Centro Social Santa Magdalena. Estudio cualitativo y de metodología investigación acción-colaborativa, con una muestra de 9 participantes, como técnicas e instrumentos se usaron entrevistas semiestructuradas, biografías y heterografías. El análisis de los resultados se realizó teniendo en cuenta tres dimensiones: personal, didáctica, evaluativa. Los resultados muestran en la dimensión personal que existe en los participantes empatía, y gusto por la labor docente, y en actualización profesional superior, son pocas las docentes, y quienes son profesionales son áreas del conocimiento como la música, fonoaudiología, y pedagogía infantil. (tres de las participantes). En cuanto a la dimensión didáctica los resultados muestran que no existen coincidencias en sus respuestas, sin embargo consideran las docentes como elementos importantes en el proceso de enseñanza los siguientes: motivación, atención lúdica, y hacer la presencia de los preescolares en el jardín placentera. En cuanto a la dimensión evaluativa, las respuestas coinciden en que el aprendizaje del niño es un proceso, por tanto la evaluación debe adaptarse a cada uno, y las estrategias usadas para este proceso es la observación constante en las actividades cotidianas de los niños, la imitación y procesos de atención y memoria, asociación y repetición.

A nivel local en Manizales se encontró un estudio, que si bien no hace énfasis en estilos de enseñanza aborda los estilos cognitivos. El estudio es denominado “Caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión de dependencia-independencia de campo en estudiantes de último año de formación de programas de licenciatura de la Universidad de Caldas. (Dussan, Taborda & Montoya, 2013), Es un estudio no experimental-descriptivo correlacional de corte transversal. Cuyo objetivo fue describir los estilos cognitivos de la dimensión dependencia-independencia en una muestra de 182 estudiantes de licenciaturas de educación con la aplicación del instrumento de test de figuras enmascaradas (EFT). Versión adaptada para Colombia. En los resultados se observan los percentiles de 17 puntos de 0-5 dependiente, puntajes de 18-33 intermedio, y 34 o más independiente. La mayoría de los estudiantes quedo ubicada en la categoría intermedio.

Como puede observarse en los estudios y antecedentes encontrados en cuanto a estilos de enseñanza han tenido varios enfoques, lo que indica que a nivel académico son importantes desde las diferentes perspectivas y desde la línea de enseñanza para este caso. Los estudios vislumbran que los estilos de enseñanza poco han sido estudiados desde el nivel preescolar, considerando estas las bases que fortalecen el aprendizaje en los estudiantes en niveles posteriores al de educación inicial. Lo anterior implica un aspecto novedoso del presente estudio. Al combinar el tema de estilos de enseñanza en docentes de educación inicial en el jardín infantil la pelusa en Manizales

4.1.3 Antecedentes relacionados con Educación Inicial

Para el MEN (2014), la apuesta por la educación inicial, ha sido un tema recurrente en todos los escenarios educativos, ya que desde durante los últimos quince años, se han venido consolidando procesos que han permitido que la primera infancia ocupe un lugar relevante en

la agenda pública, teniendo como propósito fundamental la promoción del desarrollo integral de niños y niñas menores de seis años.

Todos estos esfuerzos se han visto reflejados en diferentes programas de atención que han abierto posibilidades y sobre todo apuestas y desafíos para fortalecer la formación que se imparte de acuerdo con la Estrategia Nacional para la Atención a la Primera Infancia y por eso se constituye como un antecedente para el presente estudio.

Este contexto nacional, ha permeado las diferentes dinámicas regionales, tal es el caso del estudio sobre *“Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativo en educación preescolar”* (Jaramillo, Iriarte & Osorio, 2011) realizado en la Universidad del Norte desde sus propuestas para la excelencia académica, que desde una consultoría han visto este ejercicio como una oportunidad para abordar procesos de investigación que permitan fortalecer los procesos de responsabilidad social, en este caso, responsabilidad social educativa. Por tanto esta experiencia investigativa desde el año 2006 la comunidad académica de la universidad ha estado en contacto con fundaciones (Bancolombia, Promigas, Corona, Éxito, Nacional de Chocolate y Génesis)

En el desarrollo de experiencias de acompañamiento a los docentes de preescolar de instituciones oficiales de estratos 1 y 2 con el objetivo de mejorar la gestión educativa relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje con la modalidad o metodológica de Acción - Técnica para la mejora educativa, en cuatro componentes (capacitación, acompañamiento in situ, trabajo independiente, socialización de experiencias). Como resultado se obtuvieron transformaciones en el marco de las prácticas pedagógicas en los docentes, enfocadas en las líneas de planeación, ejecución, y evaluación de las clases, además del poco reconocimiento que poseen las experiencias significativas de los docentes, y el reconocimiento de las instituciones al grado preescolar.

En la búsqueda de antecedentes relacionados con educación inicial, se encontró un estudio a nivel internacional denominado “identidades docentes del nivel preescolar, género, formación docente inicial” (López Rodríguez, 2013), cuya pretensión fue brindar características en cuanto a la identidad docente. Estudio de enfoque cualitativo con metodología etnográfica de análisis de narrativas, las participantes estuvo conformada por cinco educadoras del instituto tecnológico de Estudios superiores de Occidente. Las técnicas e instrumentos fueron narrativas y ejercicios en donde las participantes dieron a conocer aspectos de su formación inicial, su vida profesional. En donde se encontraron hallazgos de estereotipos, creencias y mitos y prejuicios relacionados u originados por la relación directamente proporcional entre identidad docente e identidad de género especialmente en el nivel docente de preescolar.

Otro estudio a nivel internacional también en México es el denominado: “formación docente para los niveles inicial y primario”. (Aimarrett y Susana, 2016). Cuyo objetivo fue detallar la formación recibida por estudiantes de formación docente de diferentes carreras pedagógicas, especialmente en temas de integración escolar, y necesidades educativas especiales. Un estudio mixto, cuali-cuantitativo cuya muestra estuvo constituida por 80 docentes en formación, en donde se emplearon diferentes métodos para la información cualitativa se empleó técnicas e instrumentos como cuestionario, entrevistas semiestructuradas, se realizó por medio de análisis de contenido, en cuanto al componente cuantitativo, se hizo por medio del análisis estadístico descriptivo. Los hallazgos se clasificaron de la siguiente manera: visión acerca de la integración, y necesidades educativas especiales, formación inicial docente, competencias para el trabajo con NEE, debilidades de la formación inicial docente, conocimiento de conceptos básicos.

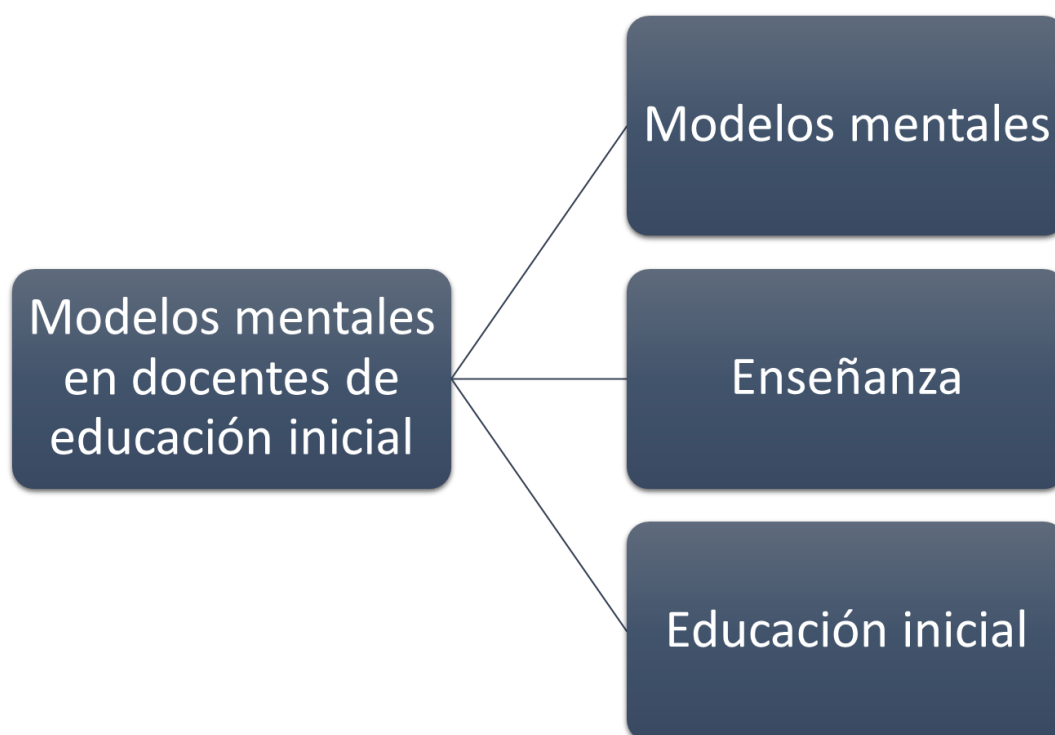
A nivel nacional se encontró un estudio que se considera importante, pues tiene bastante relación con la importancia de la educación en nivel preescolar. Dicho estudio es

denominado: “Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en la educación preescolar”. (Jaramillo, Osorio & Iriarte, 2011), que tuvo como pretensión fortalecer los procesos frente a la gestión educativa en asuntos de enseñanza y aprendizaje, bajo una metodología de investigación acción técnica para poder hacer eficaces las prácticas sociales especialmente con la participación de los profesores de educación inicial de 60 escuelas del departamento de Atlántico y Magdalena. El acompañamiento a las instituciones educativas estuvo relacionado con asesoría y retroalimentación a los docentes, compartir el gusto por el quehacer pedagógico, motivar para relacionar práctica y teoría, acompañamiento in situ, socialización de experiencias, y entre otras a nivel directivo como formular, implementar y evaluar el plan de mejoramiento del nivel preescolar y transformar las practicas pedagógicas de los docentes.

A lo largo de los antecedentes encontrados se ha podido vislumbrar que existen estudios frente a modelos mentales en aspectos específicos como asignaturas, en cuanto a estilos de enseñanza bajo un enfoque cuantitativo, y de educación inicial se habla desde otras perspectivas como la importancia de educación inicial. Dichos estudios pueden ser útiles para proporcionar información que sustente el presente trabajo investigativo, pero sigue siendo pionero al intentar relacionar los componentes de los modelos mentales frente a la identificación de los estilos de enseñanza de las docentes de educación inicial en el contexto del jardín infantil la pelusa, que es una institución educativa promotora de la educación inicial y de la educación inclusiva.

4.2. Categorías del estudio

De acuerdo con las categorías del estudio y sus relaciones, se presenta el siguiente esquema que da cuenta del desarrollo teórico que aparece a continuación:



Gráfica 1. Categorías del estudio

Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Modelos Mentales

Los modelos mentales se considera una perspectiva teórica representacionalista que permite reconocer como los sujetos interpretan, comprenden y actúan en el mundo; por lo tanto se ha convertido en un referente desde la psicología cognitiva y desde la didáctica para

entender las maneras de actuar tanto de estudiantes como docentes al interactuar en una actividad pedagógica y didáctica.

De esta forma, el ideal es poder explicar y predecir qué es lo que ocurre con los estudiantes y docentes en el aula de clase. Y para ello, es ineludible descender al terreno psicológico, más concretamente a la psicología cognitiva. Es desde esta perspectiva, desde donde emerge el concepto de modelos mentales, entendidos como mecanismos sobre los cuales los sujetos actúan en el mundo, ya que son representaciones que se hacen a partir de las experiencias y de los conocimientos que adquiere el sujeto, bien sea desde su vida cotidiana como en este caso desde sus procesos de formación.

Para emprender un estudio acerca de los modelos mentales, se hace necesario, recurrir a la psicología cognitiva la cual es una rama de la psicología que se centra en el estudio de los procesos psicológicos para dar explicación al comportamiento humano, esta rama parte del supuesto de que el ser humano no es pasivo receptor de información, sino que él construye y transforma en su mente las maneras en que interpreta el mundo a través de representaciones, ya que se ubica en el paradigma del procesamiento de la información. El interés de la psicología cognitiva es comprender la mente humana, desde una visión más integral y totalizadora, analizando los procesos o funciones mentales, cualesquiera que sean las herramientas teóricas o metodológicas utilizadas.

Johnson-Laird (1983), dice

“La teoría de los modelos mentales se ha pensado para explicar los procesos superiores de la cognición y, en particular, la comprensión y la inferencia. Sugiere un inventario simple de tres partes para el contenido de la mente: hay procedimientos recursivos, representaciones proposicionales y modelos. Los procedimientos son indecibles. Llevan a cabo tareas como el mapeamiento de

las representaciones proposicionales dentro de los modelos. También proyectan un modelo subyacente dentro de otras formas especiales de modelos -una visión bidimensional o imagen. Hay presumiblemente algunas otras formas de procedimiento que juegan una parte en el pensamiento. Prototipos y otros esquemas, por ejemplo, son procedimientos que especifican por defecto valores de ciertas variables en modelos mentales” (Johnson-Laird, 1983, p. 446-447).

Desde la definición de modelos mentales propuesta por Johnson-Laird (1983), se puede afirmar que las personas interactúan con el mundo, a partir de modelos mentales, debido a que esta es la manera de procesar información de que disponemos, por ello se convierte en el detonador de las acciones.

La teoría de Johnson-Laird se basa en la premisa que postula la mente como un sistema simbólico que puede construir símbolos y manipularlos dentro de varios procesos cognitivos (Johnson-Laird, 1983). Estos procesos son los responsables de generar modelos de trabajo con suficiente poder explicativo y predictivo tal que permitan comprender un determinado fenómeno y actuar con base en él.

Después de que la psicología se basó en la predominante corriente conductista, la investigación sobre la enseñanza fue influenciada por los éxitos de la revolución cognitiva y a mediados de los años 50 tomó el rumbo paradigmático relacionado con la comprensión de los procesos de pensamiento. La suposición de que existen procesos mentales que residen en la base de la conducta del maestro fue conceptualizada por Clark y Peterson (citados por Serrano Sánchez, 2010).

Bajo la premisa que los modelos mentales son representaciones internas (Moreira, 1999), que los sujetos construyen para representar la realidad, surge la imposibilidad de

conocerlos directamente, de allí se deriva su carácter implícito e inconsciente en los sujetos. Por tal motivo, el estudio de los modelos mentales debe encararse desde la inferencia que se hace tanto del discurso como desde las actuaciones de las personas, que en este caso de los maestros se requiere de instrumentos que sean capaces de develar información que permita reconocer como piensan , conciben la enseñanza, el aprendizaje, la educación, la evaluación y como se relacionan con sus estudiantes.

Johnson-Laird (1983) propuso la teoría de los modelos mentales para explicar el razonamiento humano. Según dicho autor, las personas no aprehenden el mundo de manera directa sino que lo hacen a través de las representaciones mentales que construyen sobre el mundo externo. Una representación mental puede considerarse como un signo, noción o conjunto de símbolos que representan internamente cierto aspecto del mundo exterior o del mundo interno (Moreira, Greca & Rodríguez, 1997, 2002; Tamayo, Orrego & López, 2012). Es decir, se puede representar mentalmente todo lo que se percibe con los sentidos o aquello que se imagina sin necesidad de verlo o sentirlo (Tamayo, 2013).

Johnson-Laird (1983) describió tres tipos de representación mental: las representaciones proposicionales, los modelos mentales y las imágenes. Los modelos mentales son representaciones internas, análogas estructuralmente, idiosincráticas, incompletas, dinámicas, parsimoniosas y funcionales que se construyen y modifican en la memoria a corto plazo a partir de la percepción, la interacción social, la comprensión del discurso, la experiencia interna, el razonamiento y la experticia (Tamayo, Orrego & López, 2012; Tamayo, 2013), además, los modelos mentales son no-científicos, en el sentido en que reflejan las supersticiones y creencias de las personas sobre el mundo adquiridas por observación, instrucción o inferencia.

Se destaca también la potencia predictiva de los modelos mentales, ya sea a través de reglas de inferencia o por medio de derivaciones procedimentales; la finalidad de un modelo mental es permitir que la persona entienda y anticipe el comportamiento del sistema físico. Es decir, los modelos mentales funcionan como modelos de trabajo de situaciones y acontecimientos del mundo que mediante su manipulación mental permite comprender, explicar y predecir los diferentes fenómenos que se presentan en dicho mundo, para luego actuar de acuerdo con ello (Greca y Moreira, 1996).

También Moreira, Greca & Rodríguez (1997), retoman a Johnson-Laird al sostener que los modelos mentales están compuestos por elementos denominados “tokens”, que pueden representar individuos o conceptos, y relaciones causales, temporales o de identidad. En el modelo no debe hacer ningún elemento ni relación sin función o significado, ya que los modelos mentales son construidos con el menor número posible de elementos, propiedades y operaciones recursivas sobre tales componentes (Otero y Banks-Leite, 2006).

Las personas utilizan modelos mentales para razonar, en lugar de hacerlo siguiendo una lógica formal (escuela piagetiana), además porque le permiten la construcción de modelos útiles en diferentes contextos y la posibilidad de anticiparse y predecir.

En la línea de Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993), los modelos mentales se consideran unidades dinámicas que reorganizan los esquemas de conocimiento, de acuerdo con la función que desempeñan, la intencionalidad y demanda de la tarea o la situación en la cual se haga uso de ellos.

De acuerdo con lo dicho por diferentes autores (Greca y Moreira, 1997; Tamayo, 2013), se pueden enumerar las siguientes características de los modelos mentales:

- Los Modelos Mentales son finitos y recursivos, es decir, se reestructuran permanentemente.
- Son eminentemente funcionales, por eso son muy resistentes al cambio.
- Los Modelos Mentales pueden tener estructura interna y sus componentes son recíprocamente constitutivos.
- No poseen una estructura sintáctica.
- Son altamente específicos y predictivos.
- Tienen aspectos conscientes e inconscientes
- Se construyen y reconstruyen a través de procesos de internalización y externalización

Estructura de los modelos mentales

Existen diferentes posturas teóricas que dan cuenta de la estructura de los modelos mentales, para el presente estudio se asume la postura de Tamayo (2012, 2013), cuando reconoce que en su composición juegan un papel fundamental aspectos epistemológicos, ontológicos, cognitivo – lingüísticos y motivacionales, que le dan sentido a los modelos desde diferentes dimensiones y sus relaciones que le dan potencia y originalidad al modelo.

Teniendo en cuenta que los modelos mentales configuran modos de procesar información y de interactuar con el mundo, necesariamente requieren de un contenido, ya que como todo proceso cognitivo no se da en el vacío, para este estudio se pretende reconocer los modelos mentales de enseñanza, en este caso de docentes de educación inicial.

A continuación se presenta una aproximación inicial a los componentes de los modelos mentales de la enseñanza en docentes de educación inicial, articulando las categorías del estudio:

Componente epistemológico

Los modelos mentales como estructuras de pensamiento que dan cuenta del procesamiento de la información, se constituyen también de la reflexión que se hace a partir de la construcción del conocimiento, en este caso de la enseñanza.

Poseen una estructura semejante a los modelos científicos, y adoptan con frecuencia, una perspectiva epistemológica de corte positivista, sin embargo su obsesión por ser eficaces les suele llevar con frecuencia a plantearse el problema desde la perspectiva de lo que necesariamente se debe aprender, olvidando que quizás no coincida con lo que los alumnos quieren o desean aprender” (Porlán, 1995, p.15)

Se reconoce que cuando se construyen modelos mentales, estos se encuentran permeados por las maneras como se construye conocimiento científico. Para el caso de las docentes de educación inicial, puede considerarse que los modelos de enseñanza se encuentran permeados por la reflexión que se viene haciendo de la educación inicial, la incorporación de las políticas de primera infancia, de tal manera que cuando el sujeto, en este caso la docente de educación inicial, actúa en su rol, necesariamente este se ve directamente influenciado por los planteamientos en torno al contexto y sistema educativo en el cual se encuentra inmerso.

A partir de la formulación de la política de primera infancia en el 2009, Desde el año 2009, se inicia un proceso de visibilización de este campo etario, que buscaba garantizar el derecho que tienen todas las niñas y los niños menores a una oferta de acceso a una educación inicial de calidad, que posteriormente se desarrolla una línea técnica desde el marco de la atención integral, para darle cabida a lo que hoy se conoce como la estrategia de cero a siempre (MEN, 2014) y es en este marco de reflexión que se instaura para el presente

estudio el componente epistemológico del modelo mental de enseñanza en docentes de educación inicial.

Componente metodológico

En el modelo mental de enseñanza, necesariamente surge un componente que hace alusión a las acciones de formación, estrategias metodológicas que el docente despliega en su quehacer en este caso del aula; en tal sentido, para el presente estudio se hace necesario considerar que las prácticas pedagógicas, la relación con sus estudiantes, la manera como interactúa con ellos en el aula, las estrategias didácticas que emplea, se constituyen en un componente esencial del modelo mental de enseñanza.

En este componente se reconoce que en una relación pedagógica, la interacción entre el docente y los estudiantes no es unidireccional, es necesario pensar que se da en ambas vías, ya que tanto las características del estudiante como las del docente particularizan las interacciones en el aula, y en consecuencia, las características diferenciales de los docentes se tornan tan importantes como las de los estudiantes, tal como lo plantea Hernández – Valbuena, Abello – Camacho (2012).

Desde el componente metodológico, se asume que en la enseñanza existen unas formas particulares de interactuar en el aula que emplean los docentes y que reflejan tanto de manera implícita como explícita, las concepciones que ellos poseen acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el estudiante y el docente mismo. En tal sentido es que se asume para el presente estudio como un componente del modelo mental de las docentes de educación inicial.

Componente lúdico:

La lúdica constituye un espacio de grandes transformaciones, ya que permite la ruptura de esquemas, salirse de los lineamientos preestablecidos, traspasar barreras, haciendo que emerjan nuevos conocimientos que favorecen el desarrollo humano, pues la necesidad eminente de expresar, sentir y comunicarnos hace más sensibles a las realidades que constantemente enfrentamos produciendo en los seres humanos entretenimiento, esparcimiento, llevarlos a disfrutar constituyendo un potenciador para el aprendizaje, el desarrollo, transformador de experiencias y creencias.

Cuando se lleva al espacio de trabajo la lúdica, esta actúa como un puente para expresar voluntariamente nuestros deseos, dejar fluir nuestras emociones, brindándonos la oportunidad de asombrarnos de lo que construimos y lo que otros construyen confabulándose para que sintamos placer, disfrutemos de lo que somos capaces de conseguir cuando amamos lo que hacemos, y porque no atrevemos a construir una sociedad donde la lúdica sea su principal inspirador de grandes transformaciones y en el rol del docente de educación inicial, necesariamente y como condición para el acercamiento a los niños y niñas, este componente hace parte fundamental del modelo mental de enseñanza.

La primera infancia es una etapa en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia, que se convierten en un lugar protagónico de la educación inicial porque potencian el desarrollo de los niños y las niñas desde sus interacciones y desde las relaciones que

establecen en la cotidianidad, necesariamente mediadas por el juego como reflejo de la cultura y de las dinámicas sociales de una comunidad (MEN, 2014).

Componente Afectivo:

Es una dimensión del ser humano constituida por factores extrínsecos e intrínsecos, que se desarrollan a lo largo de la vida, incluso se originan en la familia y son transmitidos por generaciones a través de las costumbres. En la psicología la podemos interpretar en relación a las demás dimensiones, como una articulación lógica que marca pautas en la vida inicial de las personas dejando huellas para toda la vida.

Siguiendo a Villalobos (2013), para los docentes de educación inicial, la interacción con los primeros años, les ofrece experiencias que a diario enriquecen su quehacer y le hacen crecer como persona, además de transitar por las diferentes políticas educativas, lo que les permea de mayor sensibilidad, tolerancia y afecto para el desarrollo de la ciudadanía.

En este sentido, García Cabrero (2009) considera que Shulman incluyó aspectos que apuntan a cuestiones afectivas vinculadas con la enseñanza, de tal manera que disfruten y utilicen sus experiencias de aprendizaje, aumenten sus responsabilidades para que lleguen a ser personas solidarias, enseñar a los alumnos a creer y a respetar a otros y a contribuir al bienestar de la comunidad, finalmente, ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades y valores que necesitan para conducirse dentro de una sociedad libre y justa.

De acuerdo con lo anterior, no se puede desconocer la presencia de un componente afectivo en el modelo mental de enseñanza, especialmente en educación inicial, ya que es desde allí, que el docente de educación inicial permea todas sus interacciones.

Componente Ontológico

Para los modelos mentales, el componente ontológico da cuenta del origen y la naturaleza de las acciones que en este caso son desplegadas por el maestro en su quehacer en el aula, el conocimiento en torno a su actuación con los niños y niñas y la reflexión que se hace en torno al rol que cumplen como agentes educativos.

Es por esto que hablar del componente ontológico significa tener en cuenta las creencias y conocimientos sobre los cuales fundamentan sus prácticas pedagógicas; las creencias son concebidas como teorías que ocupan un lugar importante en la estructura cognoscitiva de los individuos, y tienen que ver con la manera interpretan los fenómenos de la vida cotidiana, que incluyen actitudes, valores, ideologías y prejuicios, que en síntesis dan cuenta del comportamiento humano (Myers, 2000).

Son consideradas de carácter implícito, ya que el sujeto que las posee no es consciente de ellas, son intuitivas, en la medida en que surgen en el sujeto para responder a necesidades inmediatas, también son automáticas.

En el ámbito educativo, particularmente en la educación inicial, estas creencias y conocimientos que corresponden al componente ontológico, son los significados inherentes a su ejercicio profesional y a las condiciones que tienen que ver con su cotidianidad en el aula, lo que le permite anticiparse, comprender, explicar y tomar decisiones que impacta su actuar en la práctica formativa. Según Morales (2001), las creencias y conocimientos se entretajan con la experiencia profesional y se objetivan en el contacto con el ambiente escolar.

4.2.2 Enseñanza

Enseñanza según Renes, Echeverry, Chiang, Rangel & Geijo (2013, p.3),

“Son acciones que realiza el docente en su interacción con el entorno educacional y social. Son asiento fundamental donde se muestra y se desarrolla la intencionalidad y el enfoque de enseñar. Son producto de las diversas y complejas interacciones entre el que enseña y aprende”.

También Shulman (2005) quien hace un acercamiento a los conocimientos que debe tener un docente al enseñar, plantea su teoría en torno al Conocimiento Pedagógico del Contenido, que incluye los siguientes tipos de conocimiento:

- Conocimiento del contenido temático de la materia o asignatura.
- Conocimiento pedagógico general.
- Conocimiento curricular.
- Conocimiento Pedagógico del contenido.
- Conocimiento de los aprendices y sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas.

Según Abello, Hernández & Hederich (2011), estas formas de enseñar, que se asumen como estilos de enseñanza, facilitan la caracterización del accionar del maestro y así mismo favorecen la reflexión sobre su práctica, lo que permite su relación con los modelos mentales y proporciona herramientas metodológicas para identificar los componentes y su estructura.

Un conjunto de acciones habituales que realiza el docente en el aula y relativas a aspectos tales como la interacción con los estudiantes, el grado en que se controla y gestiona el aula y las estrategias de aula que este prioriza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abello, Hernández & Hederich (2011)

Recogiendo los autores mencionados, para comprender los modelos mentales de enseñanza, es necesario identificar características de los modelos de enseñanza, conocimientos básicos de la enseñanza (Shulman, 2005), estilos de enseñanza (Abello, Hernández & Hederich (2011), de tal manera que puedan brindar un espectro amplio en torno a lo que puede llegar a constituirse los componentes de los modelos mentales.

En palabras de De León (2006, p. 78), “los modelos de enseñanza son constructos teóricos que delimitan la aplicación del conocimiento en la elaboración de principios orientativos, explicativos de la enseñanza, en tanto que estilos de enseñanza, son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza a fin de ser usadas en la praxis docente cotidiana”.

Los estilos de enseñanza son una extensión de los modelos de enseñanza que se formulan desde el quehacer pedagógico del docente de aula, lo que hace que no sea posible tipificar el actuar del maestro desde una sola dimensión, sino que por el contrario sea necesario reconocer posturas intermedias o en algunos casos modelos.

En este sentido, el estilo de enseñanza tiene que ver con las múltiples formas que el docente emplea para interactuar con sus estudiantes, es decir, los estilos de enseñanza son las formas como se construye desde el quehacer docente la práctica educativa, la cual requiere de espacios específicos donde se reconozcan las particularidades de los estudiantes, y que permitan la construcción y reconstrucción tanto de saberes como de conocimiento.

Si bien, existen diferentes posturas al respecto de este concepto, en la bibliografía consultada, existen coincidencias en cuanto a las características de los estilos de enseñanza, desde dos tradiciones: psicológica y pedagógica (Camargo y Hederich, 2007)

Desde la psicológica, el estilo de enseñanza es adoptado como el estilo cognitivo de pensamiento del profesor durante su labor docente. Mientras que desde la tradición pedagógica se hace referencia a que el estilo de enseñanza es equivalente a la cualificación del mismo docente.

Hablar de estilos de enseñanza desde una perspectiva pedagógica implica hablar de un sinfín de cuestiones que pueden suceder en la cotidianidad de las aulas de clase, cotidianidades que van desde aspectos personales del docente hasta el sistema educativo y el plan de estudios de las instituciones.

Según Renes y et al (2013), los asuntos pedagógicos hacen referencia a “categorías de preferencia y comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamenta en actitudes personales que son inherentes, o que han sido abstraídos de su experiencia académica, profesional y los cuales tienen como referente los estilos de aprendizaje”

En cuanto a la perspectiva psicológica, los estilos de enseñanza van en estrecha relación con los estilos de aprendizaje, lo que implica que el conocimiento que posean los docentes acerca de cómo aprenden sus alumnos configura un aspecto importante en el contenido, preparación, expectativas y ejecución por parte del docente de sus clases. Aspectos que deben tenerse en cuenta también a la hora de hablar de estilos de enseñanza en el aula de clase.

La línea pedagógica es entonces la encargada de estudiar, evaluar y proporcionar herramientas mucho más profundas del quehacer del docente en la línea de enseñanza en las aulas de clase, y como esta permea, influye y fortalece el proceso de aprendizaje de los estudiantes en un ámbito educativo, de acuerdo a las estrategias de enseñanza usadas por los mismos docentes.

Las estrategias de enseñanza, es otro aspecto que hay que diferenciar cuando se hace referencia a los estilos de enseñanza. Las cuales según Parra (2003) et al “son un proceso donde se constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante”.

Hoy, estilos de enseñanza es considerado no solo una transmisión de conocimiento por parte del docente, sino una co-construcción del propio saber del alumno de acuerdo a las orientaciones o información transmitida por el docente. Es decir, el docente está en la capacidad y apertura de permitir modificaciones en las estructuras, métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber. Ambos, (alumno y docente) son constructores de su propio saber. Desde esta perspectiva, hablar de los estilos de enseñanza configura epistemológicamente hablando una postura desde el constructivismo.

Es así entonces como los estilos de enseñanza, contemplan un gran campo para hablar de estrategias que usan los docentes en su quehacer pedagógico para saber que enseñar y como enseñarlo, permeados por un sistema educativo, que con sus limitaciones y requerimientos de transformaciones permite realizar dichas reflexiones y búsquedas, para autoevaluar que se está haciendo en las aulas de clase, como están aprendiendo los estudiantes y cuales han sido las vivencias significativas, y como puede fortalecerse el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo. De allí, que por interés se inicien estas reflexiones desde niveles preescolares como es el caso presente.

4.2.3 Educación Inicial

El reconocimiento a la importancia de la primera infancia se ha incrementado, debido a diferentes investigaciones sobre desarrollo humano que muestran cómo, si bien este se produce a lo largo de todo el ciclo vital, es durante los primeros años que se sientan las bases para el desarrollo posterior del individuo, en el que se hacen complejas sus capacidades, habilidades y potencialidades; por otro lado se habla de una concepción de niñas y niños como seres únicos, irrepetibles y considerados en un sentido holístico, entendido como un proceso integral.

“La educación inicial se caracteriza por complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras. El entorno educativo se fortalece en la relación que establece con los otros entornos; por lo tanto, no pretende constituirse en espacio aislado que solo depende y se alimenta de lo que sucede en su interior”

La interacción activa de niños y niñas con quienes les rodean y lo que les rodea y la orientación del desarrollo hacia la organización o estructuración de capacidades cada vez más variadas y complejas, los lleva a una progresiva construcción de su autonomía (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013), de igual manera como sucede durante el transcurso de su vida, se caracteriza por ser un proceso complejo y de permanente cambio que se mueve entre las singularidades de cada niña o niño; involucra sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje, reconociendo que se permean por la relación con sus pares, la interacción con sus docentes y con las características ofrecidas por los entornos donde transcurren sus vidas: el hogar, el entorno salud, el entorno educativo y el espacio público.

Educación inicial y política de primera infancia

Cuando se piensa en la educación de los niños y las niñas en sus primeros años, se requiere el reconocimiento de aspectos sociales, culturales e históricos sobre los cuales se fundamenta la concepción de educación inicial. Así mismo, ésta debe iniciarse desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades; adicionalmente, se resalta el efecto positivo del cuidado de la salud y nutrición de los niños y las niñas en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje.

El país cuenta con la estrategia de cero a siempre, la cual se constituye como el “conjunto de acciones planificadas, de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el pleno desarrollo de las niñas y los niños desde su gestación hasta los seis años de edad mediante un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial articula y promueve la definición e implementación de planes, programas, proyectos y acciones para asegurar la atención integral a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición” Informe de Balance y Prospectiva de la Estrategia De Cero a Siempre (2014), y en el año 2016 hace la transición a ley, “La presente iniciativa legislativa tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral.” (Presidencia de la República, 2016)

Desde el momento del nacimiento, niñas y niños entran a formar parte de una familia inmersa en un contexto social y cultural dado, e ingresan a una sociedad ya constituida con la cual, por su condición de actores sociales, empiezan a relacionarse a través de los adultos y

las instituciones que los representan. Ellas y ellos utilizan sus capacidades para resolver las principales demandas de su existencia e iniciar un proceso creciente de integración a la vida social como protagonistas de su propio desarrollo además tienen derecho a crecer y desarrollarse en ambientes participativos que les garanticen óptimas condiciones para potenciar sus capacidades y lograr su bienestar.

Desarrollo infantil y actividades rectoras

Al reconocer que la Educación Inicial es un derecho impostergable de la primera infancia y teniendo la normatividad en Colombia, dicha educación se puede brindar desde la modalidad institucional o familiar ofrecida por los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) estos se “conciben como instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial, con la participación de profesionales idóneos en temas relacionados con los diferentes componentes de la atención integral, responsables de gestionar las condiciones materiales que hacen efectivos todos los derechos de los niños y niñas en primera infancia, así como de generar oportunidades de expresión y comunicación con pares y adultos y diversidad de experiencias que permiten a los niños y las niñas construir y comprender el mundo.

Es importante destacar que los CDI no están solos en el desempeño de este papel educativo, pues la atención al niño y la niña es también responsabilidad del Estado y la familia. Por tanto, en el CDI se coordinan y armonizan acciones del Estado relacionadas con la nutrición, salud y formación y acompañamiento a familias de los niños y niñas de 0 a menores de 6 años, y las familias participan en actividades promovidas por los CDI para articular mejor la atención y educación que ambos llevan a cabo de acuerdo con las características, necesidades, demandas y atenciones que requieren los niños y las niñas”. (MEN, 2014)

Por lo tanto, es entendiendo el desarrollo infantil como un proceso permanente, que relaciona diversos aspectos como la salud, la nutrición, los aprendizajes y las interacciones sociales adecuadas, oportunas y de calidad que potencian en las niñas y los niños el desarrollo de sus capacidades y habilidades para la vida.

La tarea de la educación inicial es la de garantizar una educación de calidad para los niños y las niñas, velar por la promoción del desarrollo integral al igual que el de sus potencialidades, al concebir la educación como una construcción continua que tiene como punto de partida los niveles de aprendizaje, las características e intereses de los niños y las niñas, las expectativas de los padres y las demandas de tipo social.

Las niñas y niños nacen equipados para aprender, participar y explorar de manera activa el mundo físico y social, y para desarrollar progresivamente su autonomía. Desde el momento del nacimiento tienen capacidades físicas, cognitivas, psicológicas y sociales sobre las cuales descansan los procesos de interacción permanente que establecen consigo mismos, con las demás personas y con el medio en el que se encuentran, los cuales se influyen mutuamente.

“En ese sentido, las actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes

artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático”. “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión”. (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013)

Educación inicial y Diversidad

Los procesos propios del inicio del ciclo vital del ser humano, las particularidades de la vida social, así como la variabilidad cultural, permiten aproximarse a la comprensión de las maneras como se manifiestan las propias formas de ser de las niñas y los niños de cero a seis años.

“La educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo”. (Camargo Abello, 2014)

Es importante considerar que en cuanto a sujetos de derechos, las niñas y los niños son únicos, singulares e irrepetibles. Desde el nacimiento experimentan un proceso de individualización y diferenciación que posibilita reconocer sus características particulares, sus propios ritmos y estilos, sus gustos, sus distintas capacidades, cualidades y potencialidades

Desarrollo infantil

El desarrollo infantil está determinado por el tipo de relaciones socializadoras que los adultos ofrecen a los niños y a las niñas, en cada una de las etapas por las que pasa.

Por lo tanto, el adulto es el impulsador de la construcción de los procesos psicológicos propios de los seres humanos: la comunicación, la integración, el manejo de normas, el conocimiento de los objetos, la comprensión de relaciones de causalidad y la representación de la realidad social. El desarrollo se concibe como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente, el cual no es lineal, no empieza de ceros y no tiene fin.

“El ICBF y por lo tanto el CDI Pelusa, considera al niño y niña como ser social, cuyo desarrollo depende de la calidad de las relaciones que su familia, otros niños, niñas y adultos le proporcionan” (Galvis, 2016)

La educación en la primera infancia es vital para el fortalecimiento de la personalidad y la identidad en el niño, pues esta etapa está caracterizada por la plasticidad cerebral lo que la hace altamente productiva para el aprendizaje, para la adquisición y modificación de conductas en las diferentes áreas del desarrollo.

Educación y diversidad

En la educación es uno de los múltiples escenarios donde convergen los conceptos de diferencia, diversidad, ya sea en la parte académica (estilos de aprendizaje, enseñanza), psicosocial (diferencia en estilos de crianza, pautas de hogar, estrato socio económico), sexual, entre otras.

Como dice López Melero,

“La diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (Identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. Esto es algo evidente y por tanto, objetivo. La diferencia es la valoración (por tanto subjetivo) de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones ya sean de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia,...) como de comprensión (simpatía, xenofilia, tolerancia,...). Es la consideración de la diversidad como valor. No sólo es el paradigma de la igualdad sino que es el paradigma de la libertad. Y la desigualdad es el establecer jerarquía entre las personas por criterios de poder social, político, económico, étnico,... o por cualquier otra razón. Es precisamente lo contrario de la igualdad” (2001, p.

Actividades rectoras

El desarrollo durante la primera infancia, de igual manera como sucede durante el transcurso de su vida, se caracteriza por ser un proceso complejo y de permanente cambio que se mueve entre las singularidades de cada niña o niño; involucra sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje, reconociendo que se permean por la relación con sus pares, la interacción con sus docentes y con las características ofrecidas por los entornos donde transcurren sus vidas: el hogar, el entorno salud, el entorno educativo y el espacio público.

El reconocimiento a la importancia de la primera infancia se ha incrementado, debido a diferentes investigaciones sobre desarrollo humano que muestran cómo, si bien este se produce a lo largo de todo el ciclo vital, es durante los primeros años que se sientan las bases para el desarrollo posterior del individuo, en el que se hacen complejas sus capacidades, habilidades y potencialidades; por otro lado se habla de una concepción de niñas y niños como seres únicos, irrepetibles y considerados en un sentido holístico, entendido como un proceso integral.

La interacción activa de niños y niñas con quienes les rodean y lo que les rodea y la orientación del desarrollo hacia la organización o estructuración de capacidades cada vez más variadas y complejas, los lleva a una progresiva construcción de su autonomía

Si bien el desarrollo ocurre a lo largo del ciclo vital, está demostrado que existen momentos particularmente sensibles que son ventanas de oportunidad para actuar en favor de la salud, la nutrición, la educación, el crecimiento, desarrollo y bienestar de las niñas y los niños, los cuales deben ser considerados al identificar las acciones para emprender y garantizar la atención integral.

Por lo cual se dice que en un primer momento la atención a la primera infancia nace con una doble función, que no siempre fue la mejor articulada, de tal forma que se evidencia una función asistencialista como primer momento supliendo aquellas necesidades de cuidado, alimentación y demás necesidades básicas de los niños y por el otro lado hace hincapié en ser preparatoria para el ámbito de la educación formal.

Sin embargo, en la actualidad Colombiana, se tiene un consenso en el cual, la educación para los niños y niñas trasciende la preparación para la escolaridad y se plantea que la misma debe proporcionar experiencias significativas para fortalecer su desarrollo integral. En este sentido, los planteamientos para la educación inicial se han repensado por lo que ahora busca proporcionar a los niños y a las niñas ambientes de aprendizaje e interacción social seguros, sanos y de calidad, en donde los más pequeños encuentren las mejores posibilidades para desarrollar sus potencialidades y en los cuales se reconozca el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como elementos fundamentales del desarrollo infantil.

En este sentido, es importante reconocer el sentido y significado de la educación inicial hoy, de acuerdo con el MEN (2014), la educación inicial:

Es un derecho impostergable de la primera infancia, hace parte del sistema educativo colombiano; es un acto intencional, en el que se especifican: finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla; busca potenciar intencionalmente, el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

5. Metodología

5.1 Tipo de estudio

Se asume la investigación cualitativa porque pretende analizar las cualidades que rodean a un fenómeno, que en este caso corresponde a los modelos mentales de enseñanza que poseen las docentes de educación inicial. Según Mella (1998), desde el modelo cualitativo se parte desde un acontecimiento real acerca del cual se quiere generar teoría sustantiva, es decir, se está ante algo que se quiere saber qué es, por ello el punto de partida son las observaciones que se han hecho y se hacen acerca del acontecimiento inmerso en la realidad con el fin de configurar un concepto acerca del fenómeno.

Dada la naturaleza implícita de los modelos mentales, se hace necesario un ejercicio interpretativo de los datos que permita reconstruir la estructura de los modelos mentales y así develar los componentes del modelo, lo que se logra a partir de un procedimiento inductivo propio de los estudios cualitativos que según Creswell (1998), se comprende como un proceso de indagación que le permite a quien investiga construir una imagen compleja y holística, de un fenómeno desde los participantes en el estudio, que en este caso son las maestras de educación inicial y conduce el estudio en una situación natural, ajustándose dichos criterios a la intencionalidad comprensiva del estudio.

Dadas las características de las categorías presentes en este estudio, el proceso investigativo amerita una revisión rigurosa de las acciones, discursos y pensamientos de las docentes de educación inicial que ameritan un propósito comprensivo con el fin de identificar desde sus contextos, creencias y conocimientos como despliegan su quehacer en el aula.

Además de lo anterior y dadas las diferentes pretensiones de los estudios cualitativos, se asume que este estudio se centra en un análisis comprensivo e interpretativo desde donde

emergen las categorías que dan cuenta de los modelos mentales presentes en las docentes de educación inicial.

5.2 Diseño de la investigación



Gráfica 2. Diseño de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Tal como se expresa en la gráfica, el diseño metodológico propio de los estudios cualitativos corresponde a un diseño emergente, dado que se cuenta con unas categorías iniciales del estudio que posteriormente son contrastadas con el ejercicio permanente de indagación.

Para el presente estudio, el primer elemento que da cuenta del diseño metodológico es el reconocimiento del modelo conceptual inductivo con el cual se llega a un acercamiento inicial a la categoría central del estudio que son los modelos mentales de enseñanza, partiendo de la teoría que sirve de referente para determinar que los modelos se constituyen en componentes y que para el caso que nos ocupa son el metodológico, afectivo, lúdico, ontológico.

El segundo aspecto a considerar es el contexto en donde las docentes despliegan sus modelos mentales que para este estudio, son las políticas de primera infancia, ya que sus modelos son transversalizados por los lineamientos propios de la política, el desarrollo infantil, la diversidad como un componente que permite el reconocimiento de los docentes como seres diversos y los niños niñas en un escenario diverso.

5.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis, está compuesta por las categorías que componen la pregunta de investigación; los modelos mentales, entendidos como representaciones análogas estructurales del mundo, que para el caso del presente estudio, se fundamenta en algunos componentes que dan cuenta de los estilos de enseñanza de las docentes y del contexto en donde ellas actúan como es la educación inicial.

5.4 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo, corresponde al grupo de 6 docentes de educación Inicial y para el abordaje de la complejidad de dicho fenómeno, se utilizaron básicamente tres técnicas de recolección de información: narrativas, entrevistas semiestructuradas y grupo focal. En concordancia con lo que plantea Souto (2000), se considera la combinación de las distintas

técnicas, a pesar de provenir de enfoques teóricos, técnicos y diversos, brindaron una aproximación a la reconstrucción del campo objeto de estudio.

5.4.1 Criterios de selección

En la presente de investigación que elaboramos, estableció 3 *criterios de selección del caso* a investigar que fueron:

Nro. participante	Años de experiencia	Formación
Participante 1	6	Técnica
Participante 2	4	Normalista
Participante 3	12	Técnica
Participante 4	17	Técnica
Participante 5	8	Licenciada
Participante 6	30	Licenciada

Tabla 1. Caracterización de la unidad de trabajo

Fuente: Elaboración propia

5.5 Procedimiento

El trabajo de campo se realizó en tres momentos, que permitieron el acercamiento al grupo de participantes, la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de información.

En un primer momento de acercamiento a la unidad de trabajo, en donde se realizó un primer encuentro en forma grupal, en el cual se socializó el proyecto, los objetivos y alcances

del mismo, se solicitaron los consentimientos informados para las docentes que fueron parte de la unidad de trabajo. De igual manera se informaron los instrumentos con los cuales, se recogió la información. En este momento del proceso, las docentes y directora del CDI, se mostraron motivadas e interesadas por la realización de este trabajo de investigación teniendo en cuenta las posibilidades de cualificación que puede ofrecer a sus prácticas pedagógicas.

En un segundo momento, se realizó el ejercicio retrospectivo de las narrativas, donde mediante una pregunta orientadora: ¿Cómo ha sido su experiencia en educación inicial como docente? (ver anexo A), las docentes expresaron sus diferentes apreciaciones y como transversalizan su quehacer pedagógico en el jardín. La dinámica de este ejercicio fue sin límite de tiempo y de manera escrita, donde las docentes tuvieron la posibilidad de elegir, el espacio, el tiempo, la hora y la extensión de su escrito. Con este primer acercamiento a los datos, se pudo hacer una construcción inicial e individual de los modelos mentales de cada una de las docentes.

El tercer momento se recogió la información en dos fases: la primera por medio de la entrevista semiestructurada de manera individual cuyo objetivo fue indagar sobre otros aspectos del quehacer pedagógico de las docentes, sus vivencias personales, profesionales y concepciones de su experiencia como docente (Ver anexo B), con lo cual se pudo contrastar la información resultante de las narrativas y reconocer la consistencia de algunas de sus afirmaciones del primer momento. La segunda fase, permitió ampliar información frente al primer momento y la primera fase, para modificar o afirmar aspectos que fueron relevantes en los anteriores momentos, para finalmente realizar el grupo focal. (Ver anexo C)

5.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La credibilidad de un estudio cualitativo se relaciona con el uso que se haya hecho de un conjunto de recursos técnicos (duración e intensidad de la observación-participación en el contexto estudiado; triangulación de datos, métodos e investigadores; acopio de información e interpretación con las personas estudiadas; registro de cuadernos de campo y diarios de investigación. (Valles, 1997, p. 104)

En el trabajo de campo realizado para el presente estudio, se utilizaron tres técnicas de recolección de información de forma tal que pudiera darse la triangulación metodológica: narrativas, entrevistas semiestructurada, y un grupo focal.

La narrativa, entendida desde Arendt (2006), como el ámbito de revelación de la pluralidad de los hombres que comparten una época. En ellas, los hombres son lectores y escritores de su propio tiempo Ricoeur (1999, p, 24-26), refiriéndose a MacIntyre, asume la conversación es el rasgo propio de la vida humana que da cuenta las acciones e intenciones de los sujetos en contextos en los cuales los actos verbales son inteligibles. La narración es acción creadora no recreadora por ello tiene la potencialidad de fundar alternativas y anticipar el futuro.

Como lo expresa (Patiño, 2012) el potencial de la narrativa como opción investigativa esta precisamente en su capacidad de convocar en el relato la vida individual y la vida colectiva.

El narrador de una vida lo hace en referencia a la experiencia con otros. Según Benjamín (1991) el narrador no opera como historiador que explica sucesos lineales, sino como el constructor de narraciones, memorias, sentidos. Es decir, como protagonista y autor de la biografía y la historia, como sujeto de agencia, como sujeto de poder. Esto significa que

la narrativa es una construcción social constante desde la cual los sujetos y grupos pueden transmitir su capacidad reflexiva desde las experiencias situadas y desde la referencia a una vida que han vivido en comunidades de sentido.

Para el presente estudio, la narrativa tuvo como propósito recoger desde las experiencias vividas por las docentes en su trayectoria educativa y en la institución, las creencias, afectos, pensamientos y conocimientos que han adquirido a lo largo de su experiencia docente.

En segundo lugar se empleó la entrevista, que como técnica de investigación cualitativa, tiene como propósito la recolección de información a partir de las propias palabras, pensamiento, reflexiones, que realiza el sujeto que es entrevistado. Existen distintos tipos de entrevistas en investigación cualitativa: entrevista estructurada, semiestructurada y en profundidad.

El tipo de entrevista realizada en el presente estudio fue semiestructurada. Este tipo de entrevista brinda libertad y autonomía al entrevistado, en la construcción de sus ideas y discursos, surge después de realizada la decodificación de las narrativas seleccionadas de las 6 Docentes de educación, para la aplicación de la misma primero se envió a juicio de expertos (ver anexo D), para posteriormente validar mediante una prueba piloto a otro grupo de docentes en otro jardín infantil, de forma tal que tengan el mismo significado para todos los entrevistados. Asimismo que el orden de las preguntas fue el mismo para todos, con el fin de lograr un contexto de equivalencias. (Ruiz, 2010)

Dicha pauta fue diseñada con la consecutiva flexibilidad y “posibilidad de adaptación dinámica al entrevistado y a la situación.” (Souto, 2000, p. 78). Asimismo se les ofreció a cada una, la posibilidad de realizar aclaraciones del contenido de la entrevista en caso de resultar necesario o modificaciones de información en relación

estrictamente a aquellos aspectos que cada entrevistada pudiese considerar relevantes y que apunten a la obtención de información relevantes para esta investigación.

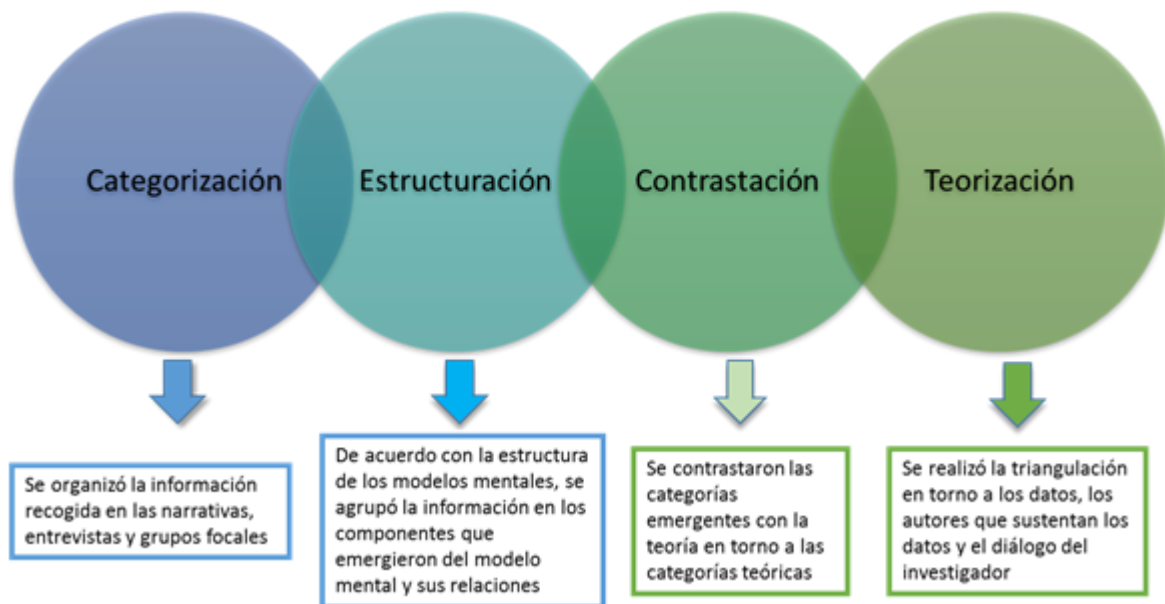
Para este estudio, su finalidad consistió en entablar un diálogo con las docentes entrevistadas a partir de las categorías que emergieron en las narrativas, que permitiera bien sea confirmar alguna información pertinente que emergió del análisis de las narrativas o para contrastar la información.

Finalmente, los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que éste es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004).

El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997). grandes logros permite una aproximación y discusión relativamente rápida y multidimensional de una temática.

En esta investigación, el grupo focal tuvo una pretensión de contrastación de las categorías con el fin de proceder al momento de saturación que finalmente pudiera dar cuenta de la estructura de los modelos mentales de enseñanza en las docentes de educación inicial.

5.6 Plan de análisis



Gráfica 3. Momentos del análisis

Fuente: Elaboración propia (Martinez Miguelez, 2008)

Atendiendo a los momentos del análisis que propone Martinez Miguelez (2008), se propusieron las siguientes acciones:

Categorización:

Teniendo en cuenta que la información recolectada constituye el material primario que da cuenta de manera detallada la información que puede analizarse con miras a realizar la categorización correspondiente, se hizo una revisión de este material, teniendo como ruta de lectura, la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

Posteriormente se llegó a la categorización o clasificación de las partes en relación con el todo, con el fin de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va

emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato. Para realizar la categorización se siguieron los siguientes pasos:

- Organización de la información por cada una de las docentes participantes en el estudio.
- Revisión de las categorías iniciales del estudio, de acuerdo con el referente teórico sobre el cual se fundamentó el estudio.
- Revisión de manera intuitiva de las narrativas para identificar posibles categorías emergentes.
- Relectura del material para definir categorías sobre las cuales se construyó el primer acercamiento al análisis, a partir de la codificación primaria.

Estructuración

Teniendo en cuenta que para todo estudio, aún los estudios cualitativos, se parte de categorías iniciales de análisis que surgen de la revisión teórica inicial y para este estudio correspondieron con los componentes de los modelos mentales que tuvieran relación con enseñanza y en un contexto de la educación inicial.

Según Martínez Miguez (2008), esto hace que el investigador se aproxime a cualquier expresión de la vida humana, con expectativas y prejuicios sobre lo que pudiera ser el objeto observado, lo que se convierte en una interacción dialéctica entre las expectativas del intérprete y el significado de un texto o acto humano.

Este ejercicio de estructuración no se constituye en un procedimiento lineal sino que es un movimiento en espiral que se desplaza del todo a las partes y de estas al todo, de tal manera que se pueda observar y analizar el fenómeno de manera holística, integrando categorías menores hacia categorías más generales.

Con el apoyo de Atlas ti, se creó una unidad hermenéutica con las narrativas identificadas, haciendo el proceso de codificación primaria con el cual se construyeron las primeras redes semánticas. Este ejercicio de descomposición de los datos en su mínima expresión que permitió la construcción de categorías, llevó nuevamente a la composición de los datos en las redes semánticas.

Contrastación:

Consistió en relacionar y *contrastar* las categorías a la luz de los marcos teóricos sobre los cuales se desenvuelve el objeto de estudio, en esta etapa del análisis se trata de realizar un análisis que retome la categorización inicial hacia categorizaciones cruzadas, tal como se propone desde la teoría fundada, guiado fundamentalmente por los conceptos que emerjan de la información recabada.

De aquí, se deriva la importancia que tiene el *diálogo* con los autores que nos han precedido en nuestra área de estudio, no para seguir ciegamente lo que ellos digan (marco teórico dogmático), sino para corregir, mejorar, ampliar o reformular nuestras conclusiones; es decir, para enfocarlas desde otros puntos de vista y con el uso de otras categorías, lo cual enriquecerá y profundiza la comprensión de los modelos mentales y su estructura.

Este ejercicio de contrastación se hizo a partir de un ejercicio de triangulación metodológica, a partir de la revisión de las tendencias en la información recolectada en primera instancia desde las narrativas para posteriormente verificar y dejar emerger nuevas categorías y tendencias en la entrevista semiestructurada y finalmente el grupo focal.

La contrastación se realizó teniendo en cuenta la codificación secundaria y el método de comparación constante propio del método de análisis de la teoría fundada.

Teorización:

El proceso de teorización utiliza todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación, en este momento del análisis se hace la triangulación propiamente dicha de tal manera que se estructura un diálogo fluido entre los datos que ya han sido trabajados y contrastados con la teoría existente y con la interlocución del investigador que hace su aproximación desde la pregunta que orientó el estudio.

Este proceso tratará de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación en curso, mejorándolo con los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación.

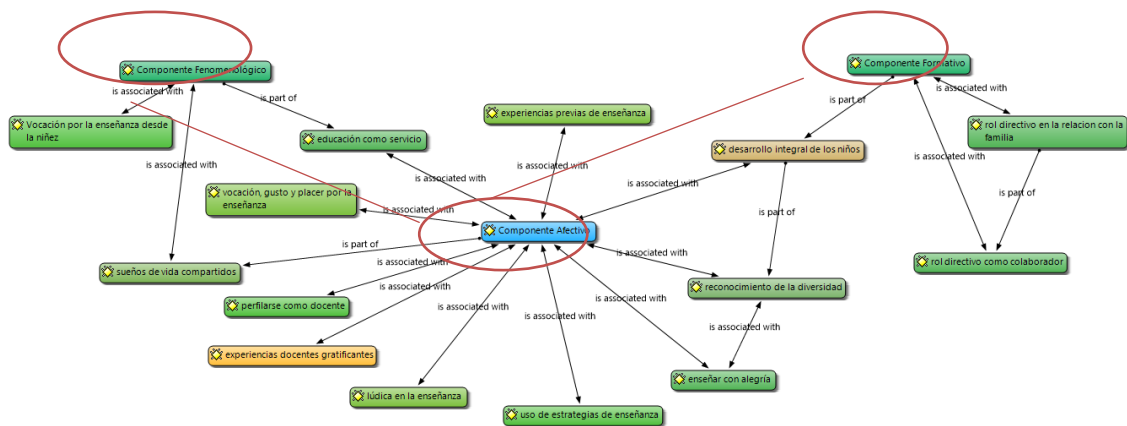
El tránsito de los datos a la teoría y de la teoría a los datos, requiere de imaginación creadora, teniendo en cuenta que la teoría no resulta de los datos sino del análisis y de la lectura que hace el investigador desde sus pretensiones investigativas, ya que una teoría es una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos.

6. Hallazgos

De acuerdo con el proceso inductivo llevado a cabo en la investigación sobre la cual se deriva el presente artículo, se presenta en primera instancia el ejercicio de categorización que emergió de los datos y que se encuentra soportado por los datos que se obtuvieron a partir de las narrativas, entrevista y el grupo focal. En esta primera etapa, se pudo inferir la estructura de los modelos mentales de las seis participantes en el estudio.

Posteriormente, se presenta la contrastación con la teoría en la discusión de los resultados, en donde se hace la triangulación de la teoría sustantiva con la teoría formal.

Grafica 1: DOCENTE HIPD01



El modelo mental sobre enseñanza que posee la DOCENTE HIPD01 se caracteriza por la presencia de componentes fenomenológicos, afectivos y formativos que hacen alusión a su vocación, el gusto y el placer por la enseñanza, la educación con sentido, su proyecto de vida, el perfilarse como docente, tener experiencia docente gratificante, el interés por el desarrollo integral de los niños y niñas y el reconocimiento por la diversidad los cuales han sido configurados a partir de las experiencias vividas.

. En lo referido al componente afectivo se destaca su vocación por la enseñanza desde la niñez manifestando : docente HIPD01 *“El interés por trabajar con los niños, surgió en mi edad de colegio, caminando por mi barrio, en donde muchas veces me detuve a mirar como los niños de un jardín salían a jugar, con tanta emoción, energía”* lo que implica que desde sus inicios se encontraba visualizando y observando el escenario de la educación inicial: *y vi ese mundo que soñé acercarse a mi vida, y el solo empezar comencé a disfrutar, desde el inicio me divertí”* Lo anterior, favoreció la construcción de ideas acerca del sentido de la educación Inicial, su rol como docente y su práctica pedagógica. Se identifican actitudes amorosas que implican la aparición de dicho componente por parte de la docente a consecuencia del comportamiento de un niño o niña. Dichas ideas posteriormente se configuraron en conceptos, que dieron lugar a la aparición del componente fenomenológico;

DOCENTE HIPD01 *“Para ese entonces yo practicaba gimnasia olímpica e imagine los niños haciendo las piruetas que en ese momento ya había aprendido e involucrarlos en la realización de ejercicios canalizando tanta energía”*. evidenciando en la docente que los recuerdos de su niñez y adolescencia, crean una expectativa frente al comportamiento y la enseñanza en los niños y niñas de educación inicial: *“Los niños veían aterrados como hacia mis estiramientos, fligflag, salto mortal, patinaje, media luna y spleett y pensé lo importante que sería compartir mis saberes con los niños”* empleando su historia personal para construir su forma de enseñar.

Las creencias que posee con respecto a las implicaciones de su perfilación como docente, que se hallaron en sus relatos, se relacionan con la importancia de la formación, lo cual da origen al componente formativo que además se convierte en otra categoría emergente; docente HIPD01 *“Me capacite y me forjé la idea de trabajar con los niños para estar formando los hombres del futuro”* sobresalen algunos principios que ha construido para orientar su enseñanza.

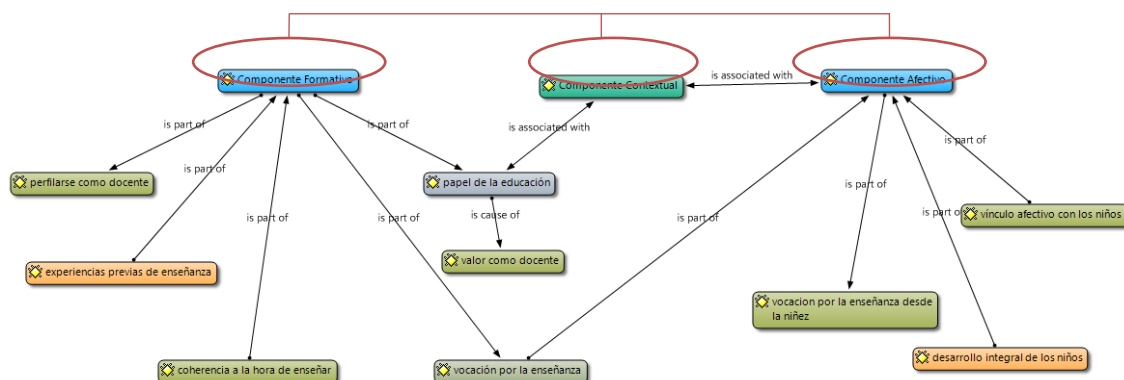
“Posteriormente concurse y pase a la dirección del Hogar Infantil, sintiendo hoy una gran satisfacción del deber cumplido” comprender la educación como un servicio, desde el enriquecimiento y fortalecimiento emocional que genera su labor al reconocer que ser docente de educación inicial se cualifica de las experiencias docentes gratificantes que le genera su interacción con los niños y niñas

“Lo que más he disfrutado ha sido ver como los niños empiezan en salacuna, como vamos como docentes, creciendo juntos y como nosotras somos quienes disfrutamos sus primeras sonrisas, sus primeros pasos, su primer diente” “cada día brindo apoyo a las docentes también en su crecimiento, como ellas también se superan las dificultades. Valiosísimo como cada día aprendemos a ver y atender los niños y niñas, no desde sus patologías sino desde sus potencialidades”.

El afecto hacia su profesión como maestra de educación inicial que incluye de manera directa las relaciones afectivas que establece con los niños y niñas, no solo es una cualidad, sino que hace parte de la manera como comprende su quehacer docente, de tal manera que pueda asumir con verdadera entrega su rol formador de la niñez que ingresa al sistema educativo.

Pinto citado por Villalobos (2013), considera que la afirmación afectiva del niño y la niña que permea toda su formación y el reconocimiento de sujeto con capacidad de decir su palabra, va permitiendo el desarrollo de la creatividad y del aprendizaje, lo que redunda en una posibilidad del desarrollo para la conciencia ciudadana activa.

Grafica 2: DOCENTE HIPD02:



En el modelo mental sobre enseñanza que posee la docente HIPD02 predomina la presencia del componentes afectivo, formativo y contextual los cuales han sido configurados a partir de las experiencias vividas, la necesidad de orientar todas las acciones en el aula de educación inicial a la formación de los niños y las niñas, y sobre todo al reconocimiento de que su quehacer como docente de educación inicial ha hecho parte de su vida casi desde su construcción de identidad como sujeto, para posteriormente configurarse como profesional.

En relación con el componente formativo la DOCENTE HIPD02 *“Escogí ser docente desde niña, recuerdo que siempre jugaba a la escuelita y mis alumnas eran mis hermanas y amiguitas de la vereda, fui nacida y criada en el campo”, mi mama me cuenta que las vecinas me buscaban para que les ayudara con las tareas de sus hijas*”, como experiencias previas y acercamiento al campo de enseñanza, experiencias permeadas por la vocación y perfil docente en expresiones como: *“Mi sueño siempre fue enseñar a los niños y niñas, por tal motivo, sacrifique pasar tiempo con mi familia y a los 14 años me vine para Manizales donde siempre quise estudiar”* por lo cual puede decirse que *“La identidad personal y profesional del docente de educación inicial está íntimamente relacionada con el autoconcepto y autodesarrollo profesional”* (Mieles-Barrera, Henríquez-Linero & Sánchez-Castellón, 2009), que depende de la significación que le da esta docentes a partir de las experiencias gratificantes que le ha ofrecido su interacción con los niños y niñas, en su narrativa también se evidencia marcado interés por el contexto, ,reconocimiento de los fines y propósitos de formación que tiene el CDI y especialmente con el reconocimiento de la diversidad, reflexiones recurrentes que dan paso a la aparición del:

COMPONENTE CONTEXTUAL *“disminuyo la desigualdad social y económica”* y *“quiero poner mi granito de arena para que los niños y niñas tengan un mayor futuro y así sean útiles a la sociedad, entonces voy a sentir que hice algo para cambiar el mundo”* además de ser este, el rol del docente en la educación como enseñanza, se le brinda un valor adicional y es el de ser transformador de contextos.

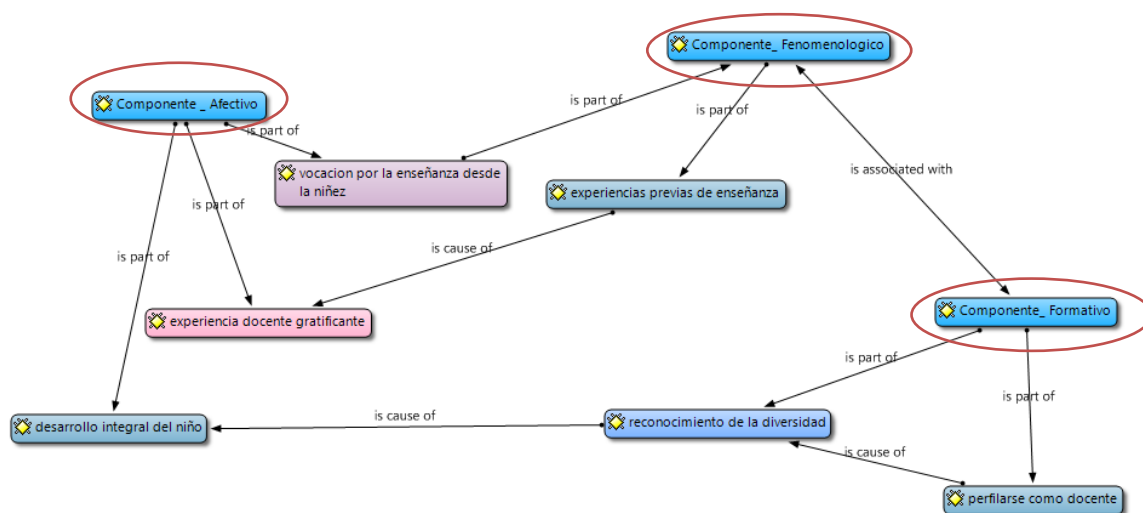
De acuerdo con lo planteado, se evidencia en sus narraciones que la experiencia previa sobre la enseñanza adquiridas en la niñez, se vio influenciada al crear vínculos afectivos con los niños a cargo en el jardín, además de tener presente el desarrollo integral de los mismos,

manifestándose así un COMPONENTE AFECTIVO, en su modelo de enseñanza. Lo anterior se evidencia en aspectos de expresión como:

“cuando se trabaja se convive con los niños todo el tiempo como docente todo es significativo y más aún cuando los niños vienen de familias vulnerables, es ahí donde cobra valor ser docente”, y este valor como docente se ve reflejado en la observación que debe hacerse del contexto de los niños, ya que “antes que transmitir conocimientos, primero hay que fijarse en el contexto de cada uno de los niños y las niñas que tenemos a nuestro cargo, puede ser que la principal necesidad o interés no sea adquirir aprendizajes, sino que necesitan más de un abrazo, una frase tierna, un alimento o simplemente compartir juegos con sus padres”.

Dichos componentes están interrelacionados entre sí, pues parte de lo que expresa dicha docente, esta permeado por el contexto, y como reconoce el contexto de los niños que asisten al jardín como vulnerable, y de allí, parte el valor y la labor docente que además de ser vocación, enraizada desde experiencias propias, se encaminan a un proceso de enseñanza basado en el afecto, en las indagaciones que desde el mismo rol como docente se hace mediante la convivencia con los niños. Sin embargo, el valor docente, la participante lo cataloga como difícil, al plantearse la expresión: *“hay que ser muy coherente con lo que se es se dice y se hace”*. Sobre todo, en la labor docente en educación inicial, pues es el pleno desarrollo de los niños, aspecto al que la docente también da gran importancia.

Grafica 3: DOCENTE HIPD03.



Fuente: Elaboración propia

En la DOCENTE HIPD03 sobresalen los componentes formativo, fenomenológico, y afectivo, como aspectos relevantes en la construcción de sus componentes de modelos mentales en proceso de enseñanza.

Componente Fenomenológico

Hacen parte del componente fenomenológico aspectos como el desarrollo integral de los niños, experiencias docentes gratificantes, y vocación por la enseñanza desde la niñez, los cuales están expresados de la siguiente forma:

“Desde que tenía 7 años tengo contacto con esta labor mi tía era madre comunitaria y yo pasaba parte del tiempo en el hogar comunitario que era en el Carmen”, cuando cumplí 12 años nos trasladamos de casa para San Cayetano. “Creo que este era el destino que tenía para mí el señor porque Doña Marleny la mama de Mauricio quien es mi esposo hace 22 años también tenía un hogar comunitario y yo me ofrecí para ayudarle en las tareas y en los tiempos libres”, experiencias previas de enseñanza en educación inicial que corroboraron el deseo e interés por ser docente. “Seguí visitando a mi tía en el Carmen quien continuaba siendo madre comunitaria. Un día la monitora que la visitaba me sugirió llevar la hoja de vida al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)”. (Perfil docente). Acciones que permitieron el acercamiento al campo de la educación inicial, “asistimos 40 personas, las pruebas fueron durante 2 días, quedando

seleccionadas 3 para cuando hubiese vacantes en algún hogar infantil, mi primer llamado fue a pulgarcito donde fuimos las mismas tres, yo no aplique allá, pasado un mes me llamaron a Aranjuez” si, bien en un inicio la experiencia como tal no fue exactamente docente, pero estaba relacionada con el contexto de jardín infantil, “pues Inicie siendo auxiliar de servicios generales en el aseo”, posteriormente aparecen situaciones que se convierten en retos con la satisfacción de lograr cumplirlos: “ al año siguiente me toco la cocina con mi amiga a quien se le quemaba el agua y yo sabía cocinar para tres personas, fue difícil pero lo logré”.

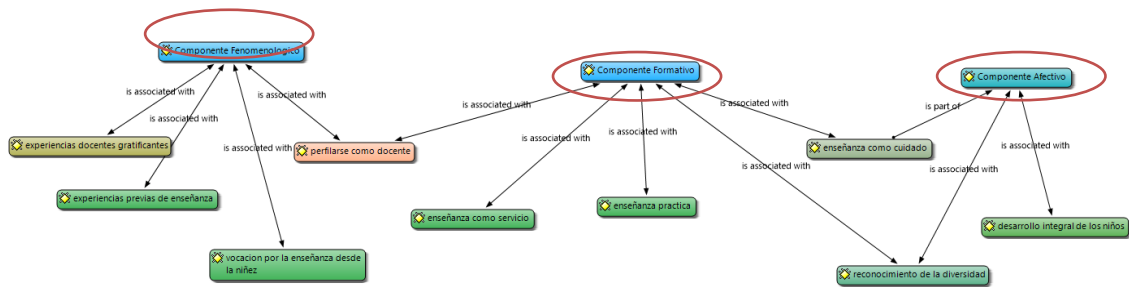
Componente formativo

“Al terminar ese año llego un nuevo director quien me impulso a estudiar, inicie al año siguiente con mitad de la tecnología en preescolar me asignaron allí un grupo, allí donde labore por 9 años felices”, experiencias que fueron forjando el quehacer de la labor docente, la oportunidad de estudiar e ir practicando lo aprendido, como experiencia gratificante, así mismo la posibilidad de ser docente en otros lugares: “Salí de esta institución en un septiembre, al año siguiente hice unos reemplazos en confamiliares”

Componente Afectivo

.....y estando allí un amigo de mi mamá me recomendó para el hogar infantil Pelusa, mi actual trabajo el cual amo, inicie como empleada por parte de la gobernación y luego directamente con el jardín mis años aquí han sido felices y exitosos he adquirido grandes conocimientos y excelentes amigos,. Para el componente afectivo, es importante para la docente tener en cuenta el desarrollo integral de los niños, ya que “ lo más significativo es ver el cariño que los niños y niñas manifiestan así uno esté en otras sesiones” y “verlos alcanzar metas que parecían difíciles y aun imposibles como gatear, caminar y comunicarse” dicho desarrollo integral se ve reflejado también en el reconocimiento de la diferencia como lo expresa la docente: “la experiencia con niños y niñas desvalidos es muy conmovedora y me impulsa a darles lo mejor, me gusta mi trabajo y no me imagino haciendo otra labor en mi vida”. “Lo más grato de enseñarles es ver la habilidad que tienen para captar, asimilar y las sorpresas que nos dan cada día porque uno nunca es igual al día que vendrá”

Grafico 4: DOCENTE HIPD04



Fuente: Elaboracion propia

En la DOCENTE HIPD04 sus narraciones dan cuenta de componentes mentales sobre la enseñanza relacionados con aspectos fenomenológicos, formativos, y afectivos. Reflejados en los siguientes fragmentos.

Componente Fenomenológico

Experiencias previas, y la recreación de escenarios de enseñanza, en el mismo contexto familiar, expresados en:

“Toda mi vida desde que era muy pequeña quise ser profesora, por eso era que a cada instante jugaba con mis hermanos a la escuela, organizábamos en la terraza de mi casa unas mesas, sillas y un tablero (tabla) que mi papa mantenía colgada en la pared, en todas las ocasiones yo decía a mis hermanos yo juego si me dejan ser la profesora, ellos decían algunas veces que sí y en otras ocasiones lo hacían mis hermanos” experiencias que evidencian el perfilarse como docente, y la vocación por la enseñanza.

El perfilarse como docente, y la vocación por la enseñanza están asociados al componente formativo:

Componente Formativo

“En el momento en que me gradué del colegio, mi papa pregunto qué me gustaría yo muy animada conteste que me gustaría continuar estudiando en la universidad “lenguas modernas”, me presente y no di con suerte de pasar a la universidad, más adelante continuar estudiando una tecnología en preescolar y me gusta mucho el saber que el estudiar esta tecnología tenía que ver con el cuidado y la educación

de los niños y niñas”, visualización constante del anhelo de estar en el quehacer docente. Dicho deseo conllevó a buscar posibilidades y oportunidades para lograrlo como “esta fue la experiencia que me dio la seguridad de que yo si quería ser docente de verdad, por lo tanto me puse a cuidar este niño y con el sueldo que me daban hice los estudios de normalista superior”. Estas acciones han estado permeadas por la premisa “de siempre he querido ayudar a los demás, enseñarle mis conocimientos e inculcarles valores que he adquirido en mi hogar y con mi educación”

Tanto el componente fenomenológico, como el formativo, están permeados por el componente afectivo en donde se evidencia también el papel de la educación como servicio, como lo expresa la docente 4 en el siguiente fragmento:

“Cada día siento que escogí la profesión indicada y veo que las personas que he tenido a cargo para enseñarles aprender de los valores y un sin número de cosas que de una u otra forma les sirve para salir adelante y ser personas buenas en una sociedad curtida por el egoísmo, guerra, intolerancia entre otras”, “antes de enseñar matemáticas, ciencia, español, historia uno debe enseñar valores que ellos sientan que si poseen esto en la vida y pueden salir adelante”.

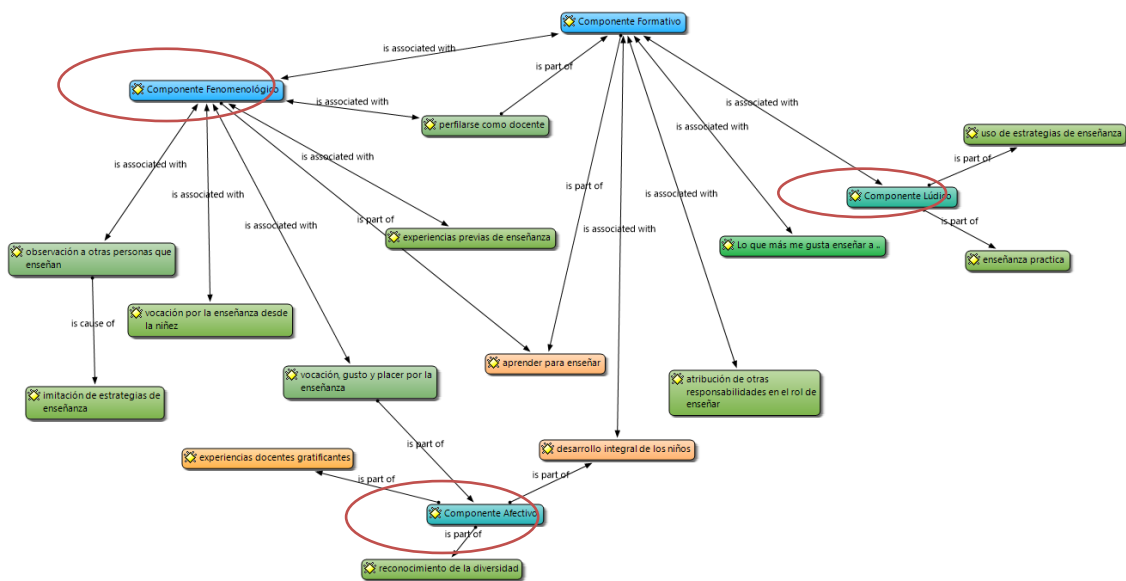
Y desde los valores, y el afecto para dejar huella en los estudiantes como lo menciona la docente, añade que lo más significativo en su labor docente ha sido:

Una de las cosas más significativas es haber podido trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad, poder potenciar sus habilidades y contribuir al desarrollo, ya que en algún momento de la vida sentía miedo de ellas, pero al tener el contacto directo he aprendido que son seres que merecen y necesitan ser tratados como personas normales y sobre todo hacer que sus derechos no sean vulnerados de ninguna manera.”

Allí, da cuenta del reconocimiento de la diversidad desde la potencialidad y no desde el déficit, teniendo en cuenta el desarrollo, y el conocimiento de los derechos fundamentales de los niños.

Grafica 5: DOCENTE HIPD05





La DOCENTE HIPD05 pone en evidencia los componentes fenomenológico, formativo y afectivo según orden de importancia. Dichos componentes se describen a continuación con los fragmentos correspondientes de las expresiones de la docente.

Componente fenomenológico

Según la construcción de la red semántica de la docente 5 el componente fenomenológico, es el que toma más relevancia, debido a que en sus expresiones como:

“Siendo niña edad 5 a 6 años, al jugar con los primos en el patio jugábamos a la escuela”, se postulan experiencias significativas sobre la enseñanza, configurando el papel docente como vocación, y como dichas experiencias acompañadas de la proyección por la enseñanza se titulan en frases como “siempre quería ser la profesora” y como esta misma visualización se permeaba en la imitación de estrategias de enseñanza, teniendo en cuenta conocimientos nuevos adquiridos, como: “recuerdo lo linda la profesora de mi hermana Leticia quien en una ocasión nos pidió alimentos comestibles, nos ubicó en mesas, enseñándonos etiqueta en la mesa. Con esta experiencia siempre quería enseñar a mis primos lo aprendido en clase”. Lo anterior está explícitamente nombrado en, además, de vocación el gusto y placer por la enseñanza.

Dichas experiencias conllevan a que la docente 5 busque perfilarse, y que su componente formativo sea el segundo en línea de importancia.

Componente formativo:

Es importante resaltar que en este componente formativo se expresan fragmentos que brindan otras atribuciones a la educación como:

“Es muy gratificante saber que uno ayuda a formar personas con valores y en este momento tengo un reto personal con mi grupo, sé que mis niños y niñas necesitan mucha orientación, acompañamiento ya que muchos de ellos no tienen personas cercanas con responsabilidad en su educación”

No solo la educación es formación en contenidos sino en valores, y como tal vez el quehacer docente se convierte en un referente para dicha formación.

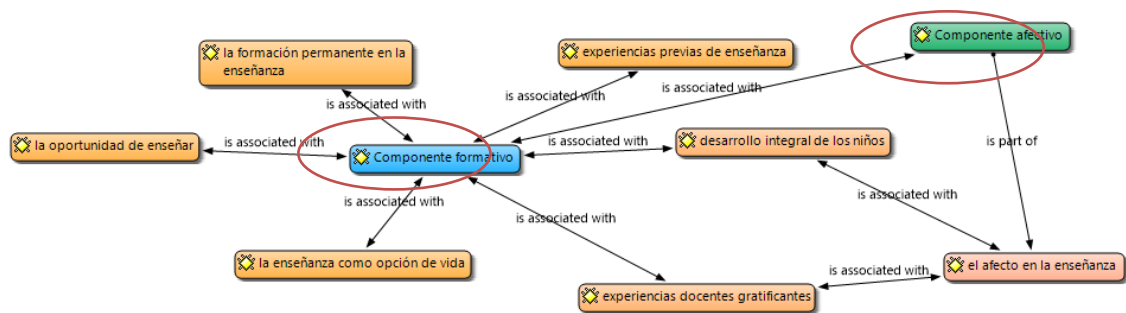
Dentro de este componente, se encuentra también aprender para enseñar, en fragmentos como la docente 5 desde niña recreaba escenarios de enseñanza en su familia por medio del juego.

“Al jugar con los primos en el patio jugábamos a la escuelita, recuerdo que teníamos tizas y rayábamos en el andén del patio cuando no había tizas utilizaba piedras siempre quería ser la profesora” “Con esta experiencia siempre quería enseñar a mis primos lo aprendido en clase” “Lo que más me gusta enseñar a los niños y niñas es a ser personas”,

Sin embargo, dicho placer por procesos de enseñanza ha hecho que el siguiente componente de la docente 5 sea el lúdico reconociendo, y fortaleciendo estrategias de enseñanza diferentes como

“Siempre me gusta reforzar los hábitos de cortesía, entablo diálogos con los padres sobre lo importante de inculcar en sus niños normas y valores también disfruto mucho enseñando nociones de matemáticas. Utilizando los días de la semana, meses del año, contando números español-inglés hasta el 10, contar los dedos de las manos con canciones cada que tenga la oportunidad con diversos materiales menciono cantidades, alineo por formas, colores y tamaños”.

Grafica 6: DOCENTE HIPD06.



En la DOCENTE HIPD06 se estableció que los componentes de los modelos mentales más sobresalientes son el componente formativo, y el componente afectivo, ya que centra la educación más para la vida más que en la preparación para la escuela, donde priman los valores, hábitos y el establecimiento de interacciones que apunten a una sana convivencia entre niños y niñas

En relación con lo anterior aparece el componente Formativo en que se asume la responsabilidad que se tiene con la familia, con los niños y niñas y con los lineamientos desde la educación en primera infancia, donde la DOCENTE HIPD06:

“Se me presento la oportunidad de capacitarme en el plan Colombia donde pagaban por estudiar” “iniciamos en preescolar” Mi lugar de practica fue en el jardín nacional allí tuve una experiencia exitosa, empecé a descubrir que aunque no esta no es mi decisión inicial me estaba yendo bien” apuesta por una formación integral de los niños y niñas “Mi interés siempre ha sido profesionalizarme para brindarles una mejor educación a los niños y niñas, espero cumplir este propósito”

Este componente ligado al componente afectivo hace alusión a la misión y el propósito que tiene la educación inicial que apunta al desarrollo integral de los niños y de las niñas, que considera la necesidad de fortalecer todas las dimensiones del desarrollo que superan la construcción de conocimiento en los niños y niñas

“lo más significativo que he vivido durante estos años ha sido poder trabajar con niños y niñas menores de tres años donde la labor principal es ofrecerles mucho cariño, la parte maternal, ver como su desarrollo avanza en cada etapa, viviendo el amor que ellos sientan hacia uno relacionándolo con la mama, al prepararlos para enfrentarse al nuevo mundo que los espera”

7. Discusión

Después de analizar e identificar de manera individual, la estructura de los modelos mentales de las seis docentes participantes en el estudio, se procedió a encontrar componentes que son reiterativos y que pueden justificarse de acuerdo con el contexto en el cual se han construido desde la educación inicial, en tal sentido se presentan los componentes y subcomponentes que convergen en los diferentes modelos, pero también aquellos subcomponentes en los que difieren algunos de los docentes.

	Docente 01	Docente 02	Docente 03	Docente 04	Docente 05	Docente 06
COMPO NENTE AFECTI VO	Educación como servicio	Vocación por la enseñanza	Vocación por la enseñanza desde la niñez	Enseñanza como cuidado	Experiencias docentes gratificantes	El afecto en la enseñanza
	Experiencias docentes gratificantes	Vocación por la enseñanza desde la niñez	Experiencias docentes gratificantes	Reconocimiento de la diversidad	Reconocimiento de la diversidad	
	Reconocimiento de la diversidad			Desarrollo integral de los niños	Desarrollo integral de los niños	
	Desarrollo integral de los niños	Desarrollo integral de los niños				
	Lúdica en la enseñanza	Vínculo afectivo con los niños				
	Uso de estrategias de enseñanza					
	Vocación y gusto por la enseñanza					

Tabla 3. Componente Afectivo

Fuente: Elaboración propia

El componente afectivo ha sido estructurante en los modelos mentales de las seis docentes de educación inicial, teniendo en cuenta, que para las docentes participantes en el

estudio, este se convierte en el componente central que moviliza todas sus actuaciones. Según Villalobos (2013),

Cuando en el ejercicio profesional se ha dedicado buena parte de la vida al trabajo con la niñez, además de transitar por diferentes políticas educativas, enfoques curriculares y paradigmas teóricos, se logra permear la existencia de mayor sensibilidad, tolerancia y afecto, condiciones claves que exige la niñez. (p.304)

El afecto hacia su profesión como maestra de educación inicial que incluye de manera directa las relaciones afectivas que establece con los niños y niñas, no solo es una cualidad sino que hace parte de la manera como comprende su quehacer docente, de tal manera que pueda asumir con verdadera entrega su rol formador de la niñez que ingresa al sistema educativo.

Pinto citado por Villalobos (2013), considera que la afirmación afectiva del niño y la niña que permea toda su formación y el reconocimiento de sujeto con capacidad de decir su palabra, va permitiendo el desarrollo de la creatividad y del aprendizaje, lo que redundará en una posibilidad del desarrollo para la conciencia ciudadana activa.

Desde los lineamientos técnicos de primera infancia y desde la importancia que tiene el desarrollo de la afectividad en la primera infancia, el docente de educación inicial, tal como se refleja en los relatos de las participantes, demuestra amor y vocación por la enseñanza y por todas las acciones que lleva implícitas en la relación con los niños y sus familias.

La práctica profesional del docente de educación inicial, se deja permear en todas sus acciones, las emociones y los sentimientos, como parte fundamental de la atención integral de los estudiantes, tal como lo manifiestan permanentemente como la necesidad de la formación y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Resulta imperativa la afectividad en el aula y en el docente de educación inicial, porque en la medida en que los niños se sienten respetados y queridos por sus docentes, así será su interés por aprender y su motivación; es por ello, que dentro de los subcomponentes de lo afectivo se manifiesta la posibilidad que les ofrece la docencia en educación inicial que se convierten en experiencias docentes gratificantes.

Las docentes de educación inicial tal como lo reflejan los resultados de este estudio, impregnan su quehacer pedagógico de afecto y ternura, establece empatía con cada uno de

los niños y niñas de su grupo y conoce la situación familiar, con el propósito de crear en su aula el ambiente adecuado donde se construyan relaciones afectivas, que en muchas ocasiones están ausentes en el núcleo familiar, y son tan importantes en esta etapa de sus vidas en que están en formación sus valores y actitudes. Sin embargo, para el caso del presente estudio, si bien se refleja un alto componente afectivo, este se manifiesta de diferentes maneras:

Para la docente 1, se manifiesta en comprender la educación como un servicio, desde una doble vía, la primera de ellas, es el enriquecimiento y fortalecimiento emocional que genera su labor al reconocer que ser docente de educación inicial se cualifica de las experiencias docentes gratificantes que le genera su interacción con los niños y niñas, aspecto que también comparten las docentes 3 y 5.

La segunda vía en donde se evidencia el componente afectivo, hace alusión a la misión y el propósito que tiene la educación inicial que apunta al desarrollo integral de los niños y de las niñas, que considera la necesidad de fortalecer todas las dimensiones del desarrollo que superan la construcción de conocimiento en los niños y niñas, este aspecto es compartido por las docentes 1, 2, 4 y 5.

Finalmente, el componente afectivo se ve relacionado con el vínculo afectivo que genera la interacción con los niños y niñas, debido a la cercanía que tiene la maestra con sus niños que en esta etapa del desarrollo es más cercana al vínculo que establece con sus padres, este aspecto es compartido por las docentes 2 y 6.

	Docente 01	Docente 02	Docente 03	Docente 04	Docente 05	Docente 06
COMPO NENTE FORMA TIVO	Desarrollo integral de los niños.	Perfil como docente	Perfil como docente	Enseñanza práctica	Experiencias docentes gratificantes	Formación permanente en la enseñanza
	Rol directivo en relación con la familia	Experiencias previas de enseñanza	Reconocimiento de la diversidad	Perfilarse como docente	Perfil como docente	Experiencias docentes gratificantes
	Rol directivo como colaborador	Coherencia a la hora de enseñar		Enseñanza como servicio	Desarrollo integral de los niños.	Desarrollo integral de los niños.
		Vocación por la enseñanza		Enseñanza como cuidado	Atribución de responsabilidades en el rol	Experiencias previas de
		Papel de la				

educación	de enseñar	enseñanza
	Aprender para enseñar	Enseñanza como opción de vida
		La oportunidad de enseñar

Tabla 4. Componente Formativo

Fuente: Elaboración propia

El componente formativo, se deriva también de la apuesta por una formación integral de los niños y niñas, que para el caso de todas las docentes participantes en el estudio, está relacionado con el papel de la educación inicial, tal como lo expresa la docente 2.

Este componente ligado al componente afectivo, es comprendido por las docentes participantes en el estudio, como la necesidad de orientar todas las acciones en el aula de educación inicial a la formación de los niños y las niñas,

Desde lo que se ha constituido como Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PpeC), se toma como marco de referencia el desarrollo humano, como eje que orienta las prácticas pedagógicas, “comprendiendo al ser humano como sujeto atravesado por un conjunto de valores individuales y colectivos y en el marco de la generación de redes de apoyo que sirven de soporte para su desarrollo personal y social” (Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, & Buitrago-Rodríguez, 2015, p.265).

En este sentido, la relación que se establece con lo pedagógico se centra en una educación para la vida más que en la preparación para la escuela, en donde priman los valores, hábitos y el establecimiento de interacciones que apunten a una sana convivencia entre niños y niñas.

La tendencia actual de la educación inicial es pensar la formación de niños y niñas como seres con capacidad para desarrollar sus potencialidades, y es allí donde el rol de los educadores tiene la responsabilidad de responder al máximo a estos nuevos retos en la construcción de ciudadanía, tal como lo plantean las docentes participantes en el estudio al

reconocer la apuesta formativa en todas las dimensiones social, afectiva, emocional y cognitiva, aspecto que es reiterativo en las 6 docentes.

Otro aspecto reiterativo en este componente formativo, está constituido por las experiencias previas de enseñanza que poseen las docentes que hicieron parte de la unidad de trabajo, al coincidir en la docente 2 y la 6.

Particularmente en la docente 1, debido al rol directivo que ejerce en su institución (en este caso el CDI), el componente formativo se asume desde la responsabilidad que se tiene con la familia, con los niños y niñas y con los lineamientos desde la educación en primera infancia.

	Docente 01	Docente 02	Docente 03	Docente 04	Docente 05	Docente 06
COMPONENTE FENOMENOLÓGICO	Educación como servicio		Vocación por la enseñanza desde la niñez	Experiencias previas de enseñanza	Observación a otras personas que enseñan	
	Vocación por la enseñanza desde la niñez		Experiencias previas de enseñanza	Experiencias de docentes gratificantes	Imitación de estrategias de enseñanza	
	Sueños de vida compartidos		Experiencias docentes gratificantes	Perfilarse como docente	Experiencias previas de enseñanza	
				Vocación por la enseñanza desde la niñez	Perfilarse como docente	

Tabla 5. Componente Fenomenológico

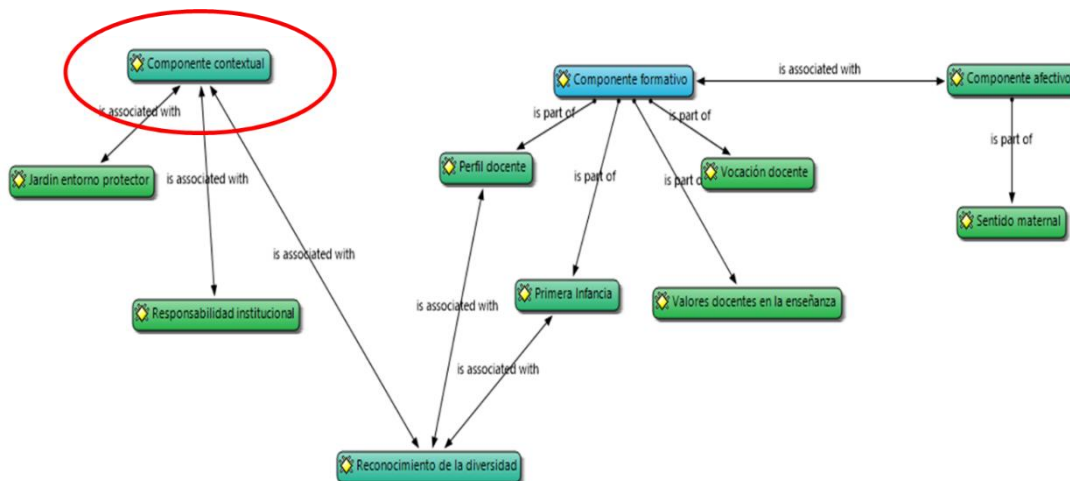
Fuente: Elaboración propia

La identidad personal y profesional del docente de educación inicial está íntimamente relacionada con el autoconcepto y autodesarrollo profesional (Mieles-Barrera, Henríquez-Linero & Sánchez-Castellón, 2009), que depende de lo que se va configurando en las docentes a partir de las experiencias gratificantes que les ha ofrecido su interacción con los niños y niñas; es por esto que para el presente estudio un componente que emerge en el proceso de análisis de la información, es el fenomenológico, en la medida en que el quehacer como docente de educación inicial ha hecho parte de su vida, casi desde su construcción de identidad como sujetos para posteriormente configurarse como profesionales.

En este sentido, “perfilarse como docente”, hace parte de un aspecto común, para el caso del CDI de la Pelusa, ya que en las entrevistas realizadas y en el grupo focal, se pudo evidenciar que la mayoría de las docentes han ido asumiendo este rol como docentes casi de manera hegemónica, pues su vida desde los primeros años se ha visto permeada por el entorno y el contexto de la institución, pues sus padres, familiares o personas cercanas han pertenecido antes al jardín como formadoras.

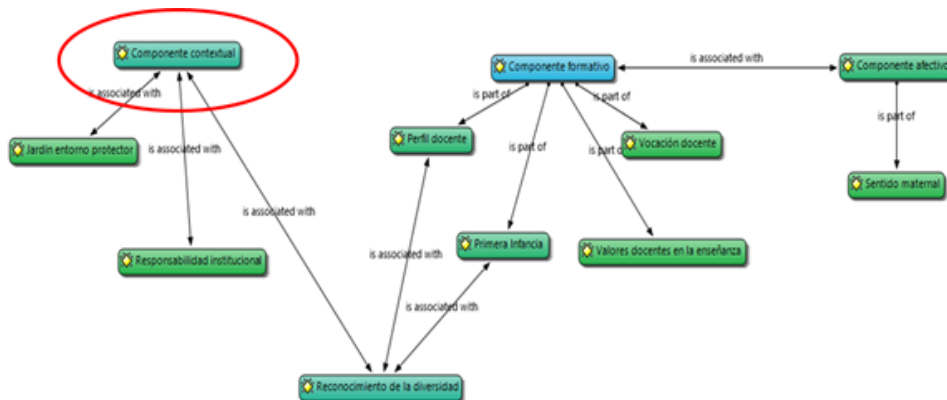
La reflexión sobre la identidad personal y profesional de las docentes, puede abordarse a partir de tres referentes según lo proponen Mieles – Barrera, Henríquez – Linero & Sánchez – Castrillón (2009):

- El primero de ellos se refiere al *ser*, es decir, a su identidad actual, en donde consideran que el ser educador en el nivel inicial, es el fruto de sueños compartidos, tal como lo manifiesta la docente 1 o también a la vocación por la enseñanza desde la niñez, como lo manifiestan la docente 1, 3 y 4.
- El segundo, la referencia al *hacer*, que se refiere a la práctica y por ello se refieren a la observación de otras personas que enseñan y a la imitación de otras personas, tal como lo manifiesta la docente 5 ó también a las experiencias docentes gratificantes como lo manifiestan la docente 3 y 4.



Finalmente la referencia del *deber ser* que da cuenta de los lineamientos sobre los cuales se fundamenta actualmente la educación inicial. Como categoría emergente que

surge del grupo focal generado con todas las docentes surge un componente del modelo mental que se presentó inicialmente en la docente participante 2 que es el componente contextual, el cual está asociado al cumplimiento de los fines de la educación inicial, pero también al reconocimiento de los fines y propósitos de formación que tiene el CDI, y especialmente con el reconocimiento de la diversidad, tal como se aprecia en la siguiente red semántica:



8. Conclusiones

El reconocimiento de los modelos mentales de enseñanza que poseen los docentes, permite hacer una reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de primera infancia, donde los procesos pedagógicos intencionados se conviertan en pretexto para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas acorde con las características y particularidades de las instituciones, los niños y niñas, y el contexto socio-cultural; por lo tanto la práctica profesional del docente de educación inicial, se deja permear en todas sus acciones, emociones y sentimientos, como parte fundamental de la atención integral de los niños y niñas, tal como lo manifiestan permanentemente, como la necesidad de la formación y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Después de confirmar algunos aspectos que han sido considerados en las investigaciones que anteceden a esta, es posible identificar dos propósitos funcionales de los modelos mentales: la explicación y la predicción (Gutiérrez, 2005. La explicación por la

posibilidad que ofrece de comprender la manera como las docentes participantes en el estudio, reconocen su quehacer y su rol como agentes educativos en educación inicial; la predicción por la posibilidad de justificar e identificar aquellos aspectos que dan cuenta del quehacer en el aula, su interacción con los niños y niñas, así como su comprensión de las políticas de primera infancia e implicaciones en la formación en educación inicial.

De acuerdo a lo anterior se concluye que el componente afectivo ha sido el estructurante en los modelos mentales de las seis docentes de educación inicial, teniendo en cuenta, que para las docentes participantes en el estudio, este se convierte en el componente central que moviliza todas sus actuaciones. Según Villalobos (2013),

Cuando en el ejercicio profesional se ha dedicado buena parte de la vida al trabajo con la niñez, además de transitar por diferentes políticas educativas, enfoques curriculares y paradigmas teóricos, se logra permear la existencia de mayor sensibilidad, tolerancia y afecto, condiciones claves que exige la niñez. (p.304)

Tabla 2: Componente afectivo

COMPONENTE AFECTIVO		
DOCENTE HIPD01	DOCENTE HIPD02	DOCENTE HIPD03
Educación como servicio	Vocación por la enseñanza	Vocación por la enseñanza desde la niñez
Experiencias docentes gratificantes	Vocación por la enseñanza desde la niñez	Experiencias docentes gratificantes
Reconocimiento de la diversidad	Desarrollo integral de los niños	DOCENTE HIPD05
Desarrollo integral de los niños	Vínculo afectivo con los niños	Experiencias docentes gratificantes

Lúdica en la enseñanza	DOCENTE HIPD04	Reconocimiento de la diversidad
	Enseñanza como cuidado	Desarrollo integral de los niños
Uso de estrategias de enseñanza		DOCENTE HIPD06
Vocación y gusto por la enseñanza	Reconocimiento de la diversidad	
	Desarrollo integral de los niños	El afecto en la enseñanza

Fuente: Elaboracion propia

En este sentido, es un aspecto común, para el caso del CDI de la Pelusa, ya que en las entrevistas realizadas y en el grupo focal, se pudo evidenciar que la mayoría de las docentes han ido asumiendo este rol como docentes casi de manera hegemónica, pues su vida desde los primeros años se ha visto permeada por el entorno y el contexto de la institución, pues sus padres, familiares o personas cercanas han pertenecido antes al jardín como formadoras.

La reflexión sobre la identidad personal y profesional de las docentes, puede abordarse a partir de tres referentes según lo proponen Miele – Barrera, Henríquez – Linero & Sánchez – Castrillón (2009):

- El primero de ellos se refiere al *ser*, es decir, a su identidad actual, en donde consideran que el ser educador en el nivel inicial, es el fruto de sueños compartidos, tal como lo manifiesta la docente 1 o también a la vocación por la enseñanza desde la niñez, como lo manifiestan la docente 1, 3 y 4.
- El segundo, la referencia al *hacer*, que se refiere a la práctica y por ello se refieren a la observación de otras personas que enseñan y a la imitación de otras personas, tal como lo manifiesta la docente 5 ó también a las experiencias docentes gratificantes como lo manifiestan la docente 3 y 4.

Por otro lado el hallazgo de los modelos mentales emergentes sobre enseñanza de las docentes de educación inicial en el CDI Pelusa permitieron la representación, facilitación y aproximación al reconocimiento de su estilo de enseñanza de acuerdo con sus experiencias de aprendizaje previas, seleccionadas adecuadamente y con funcionalidad al contexto de acción pedagógica en primera infancia., atendiendo a las necesidades formativas individuales y sociales.

En el presente estudio y que se distancia del componente ontológico propuesto por Tamayo, 2001; Tamayo, Orrego & López, 2012; Tamayo, 2013, es el componente fenomenológico, ya que más que creencias y conocimientos que poseen las docentes de educación inicial, se refieren a que la enseñanza para ellos, surgió desde la niñez, a partir de su contacto con el contexto de formación, además que manifiestan la existencia de la vocación por la enseñanza desde que eran aprendices y soñaban con la formación docente.

Tabla 3: Componente Fenomenológico

	Docente 01	Docente 02	Docente 03	Docente 04	Docente 05	Docente 06
COMPONENTE FENOMENOLÓGICO	Educación como servicio Vocación por la enseñanza desde la niñez Sueños de vida compartidos		Vocación por la enseñanza desde la niñez Experiencias previas de enseñanza Experiencias	Experiencias previas de enseñanza Experiencias docentes gratificantes Perfilarse como docente	Observación a otras personas que enseñan Imitación de estrategias de enseñanza Experiencias previas de enseñanza	

			<p>cias docentes gratifica ntes</p>	<p>Vocación por la enseñanza desde la niñez</p>	<p>Perfilarse como docente</p>	
--	--	--	---	---	--	--

Fuente: Elaboracion Propia

En cuanto al componente formativo, se refiere a la integralidad del acto educativo que se logra gracias a las experiencias previas de enseñanza, lo que da cuenta de la importancia que le dan las docentes participantes a la experiencia laboral que han adquirido en el contacto que tienen con la primera infancia, que ha sido heredado, debido a que su vida personal ha sido permeada por la vida del CDI donde se encuentran laborando actualmente.

En esta experiencia previa que considera que poseen, se articula también el componente afectivo, especialmente con las experiencias gratificantes que les proporciona la educación inicial, lo que indica que hay una fuerte relación entre estos dos componentes del modelo mental.

Tabla 4: Componente Formativo

	Docente 01	Docente 02	Docente 03	Docente 04	Docente 05	Docente 06
--	------------	------------	------------	------------	------------	------------

COMPONENTE FORMATIVO	Desarrollo integral de los niños. Rol directivo en relación con la familia Rol directivo como colaborador	Perfil como docente Experiencias previas de enseñanza Coherencia a la hora de enseñar Vocación por la enseñanza Papel de la educación	Perfil como docente Reconocimiento de la diversidad	Enseñanza práctica Perfilarse como docente Enseñanza como servicio Enseñanza como cuidado	Experiencias docentes gratificantes Perfil como docente Desarrollo integral de los niños. Atribución de otras responsabilidades en el rol de enseñar Aprender para enseñar	Formación permanente en la enseñanza Experiencias docentes gratificantes Desarrollo integral de los niños. Experiencias previas de enseñanza Enseñanza como opción de vida La oportunidad de enseñar
-------------------------	---	---	--	--	--	---

Fuente: elaboración propia.

Por último, el componente contextual que surge más por las demandas que se vienen haciendo a la educación inicial y por la necesidad de atender a los lineamientos de la política de primera infancia.

La tendencia actual de la educación inicial es pensar la formación de niños y niñas como seres con capacidad para desarrollar sus potencialidades, y es allí donde el rol de los educadores tiene la responsabilidad de responder al máximo a estos nuevos retos en la construcción de ciudadanía, tal como lo plantean las docentes participantes en el estudio al

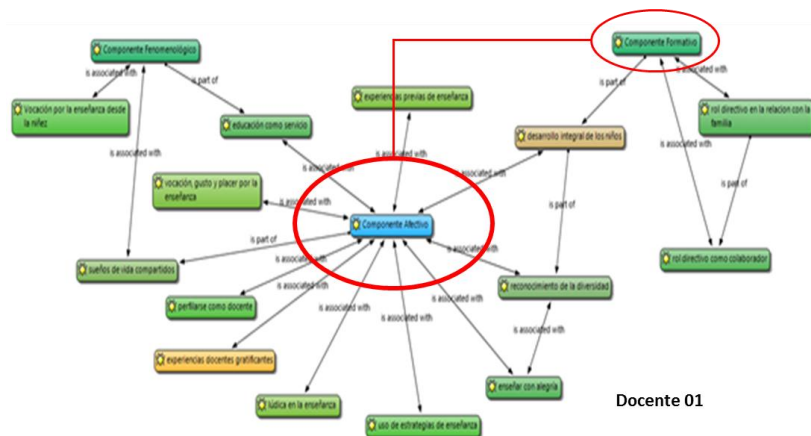
reconocer la apuesta formativa en todas las dimensiones social, afectiva, emocional y cognitiva, aspecto que es reiterativo en las seis docentes.

Finalmente se evidencia que se ha desplazado la tendencia tradicional en donde se asume la educación inicial como el preescolar, que acentuaba una mirada de la formación en este nivel como preparatoria de la escuela (Zabalsa, 2013), para reconocer el papel fundamental de la educación inicial centrado en potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas, tal como lo manifiestan ampliamente los relatos de las docentes participantes en el estudio.

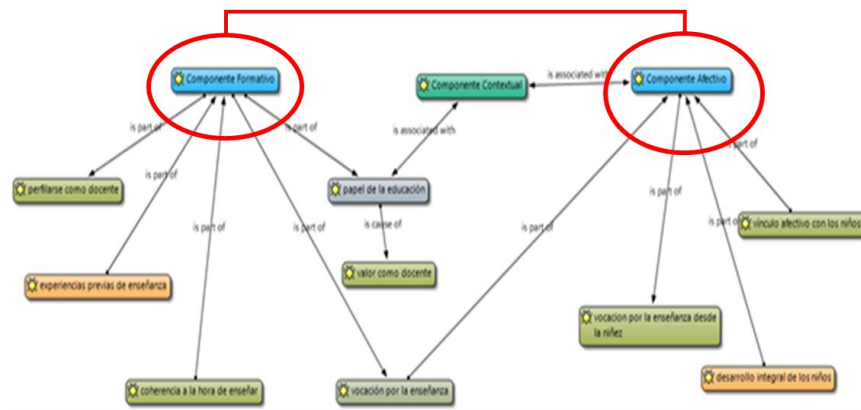
8.1 Estructura de los modelos mentales de enseñanza que poseen las seis docentes participantes en el estudio

Al identificar los modelos mentales y su estructura en las seis docentes participantes en el estudio, es posible reconocer algunos aspectos que confluyen en su configuración y que pueden convertirse en aspectos coincidentes:

La docente 1 centra todo su modelo de actuación y reflexión en torno al componente afectivo, tal como se analiza en la red semántica que se construye a partir de la categorización realizada mediante el Atlas ti.



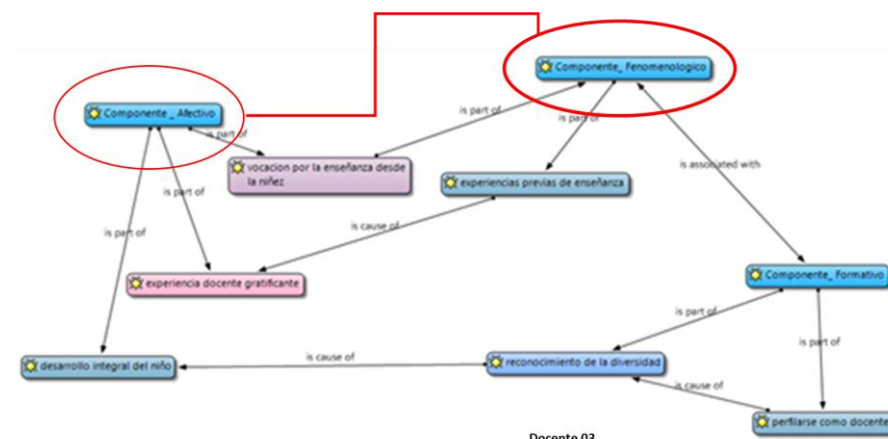
Para la docente 2, tanto el componente fenomenológico como el formativo se relacionan directamente,



Docente 02

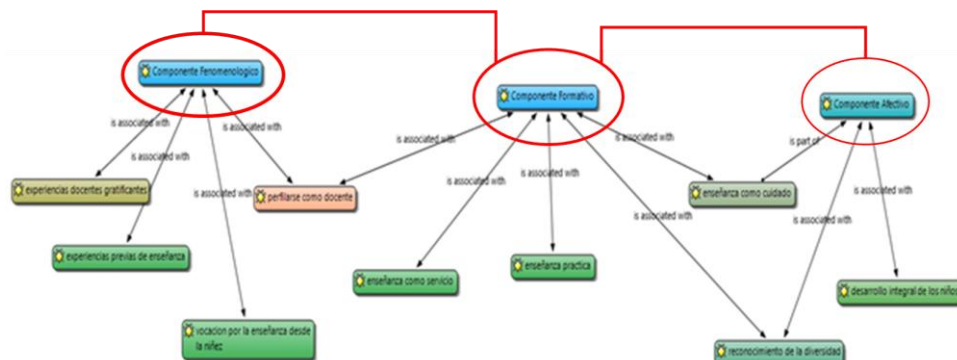
teniendo en cuenta lo planteado por Mieles – Barrera, Henríquez – Linero & Sánchez – Castrillón (2009).

En el caso de la docente 3, el componente fenomenológico da cuenta del componente afectivo, tal como se aprecia en la red semántica.



Docente 03

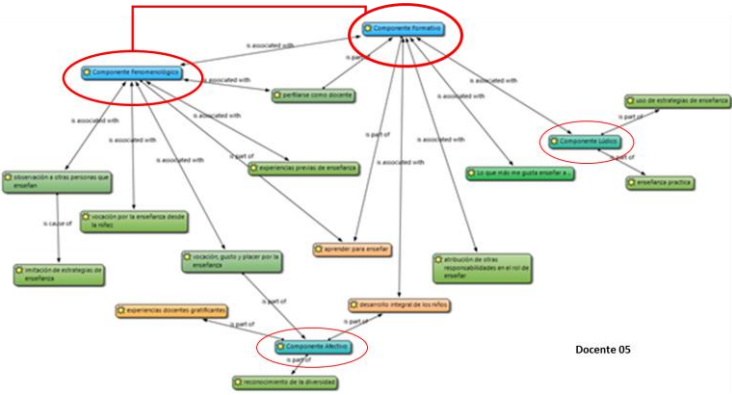
En la docente participante 4, se reconoce en la estructura del modelo mental, tres componentes con una estructura independiente pero relacionada en dos subcomponentes



Docente 04

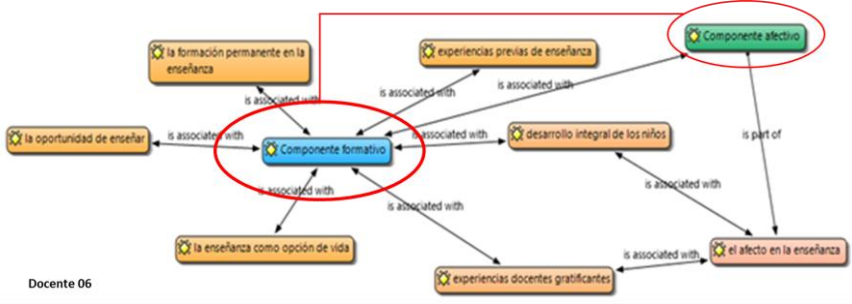
como son el perfilarse como docente y la enseñanza como cuidado.

Al analizar la estructura del modelo mental de la docente 5, se reconoce una alta tendencia al componente fenomenológico y formativo, en donde el componente afectivo se ve supeditado al desarrollo integral de los niños.



Docente 05

Finalmente en el docente 6, se puede inferir que el componente formativo se constituye en el componente central del modelo mental.



Docente 06

9. Conclusiones recomendaciones

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, se puede concluir que,

Con respecto a los componentes de los modelos mentales, se evidencia un alto componente afectivo que se encuentra asociado con la edad de los niños y niñas, la

responsabilidad que adquiere la educación inicial por iniciar un proceso de socialización que se asemeje a las condiciones familiares y por la necesidad de procurar de la mejor manera el tránsito del entorno familiar al escolar.

Este aspecto también encuentra justificación en la relación que establecen las docentes participantes con la responsabilidad en la formación integral de los niños y las niñas, subcomponente que posteriormente se establece su relación con el componente formativo.

En cuanto al componente formativo, se refiere a la integralidad del acto educativo que se logra gracias a las experiencias previas de enseñanza, lo que da cuenta de la importancia que le dan las docentes participantes a la experiencia laboral que han adquirido en el contacto que tienen con la primera infancia.

En esta experiencia previa que considera que poseen, se articula también el componente afectivo, especialmente con las experiencias gratificantes que les proporciona la educación inicial.

Un componente que emergió del presente estudio y que se distancia del componente ontológico propuesto por Tamayo (2006), es el componente fenomenológico, ya que más que creencias y conocimientos que poseen las docentes de educación inicial, se refieren a que la enseñanza para ellas, surgió desde la niñez, a partir de su contacto con el contexto de formación, además que manifiestan la existencia de la vocación por la enseñanza desde que eran aprendices y soñaban con la formación docente.

Por último, el componente contextual que surge más por las demandas que se vienen haciendo a la educación inicial y por la necesidad de atender a los lineamientos de la política de primera infancia.

Es evidente como se ha incrementado en los últimos tiempos la atención a la primera infancia, no solo en lineamientos, políticas, sino en aspectos importantes como la enseñanza, pues si bien el proceso de aprendizaje se activa durante todo el ciclo vital de cada ser humano,

es en los primeros años en donde se desarrollan las bases sólidas para garantizar dichos procesos.

De allí que investigaciones como la que acaba de culminarse se interesen por la enseñanza en primera infancia, y sean pertinentes para visualizar que gran parte de las docentes en educación inicial, se postulan o perfilan a este quehacer docente debido a experiencias previas y significativas de enseñanza. Estas experiencias llevaron a que las personas responsables de educación inicial en este espacio las docentes del jardín infantil pelusa, se perfilen y vean su oficio de enseñar como una vocación, que requiere formación, y constante actualización para brindar una educación como servicio.

En esta educación como servicio, se evidencio que además de la vocación, formación y actualización por el quehacer docente, existe la enseñanza como afecto, es decir, como las docentes participantes pudieron dar cuenta de que su quehacer de enseñanza esta permeado por el trato que se brinda en la enseñanza a los niños.

Lo anterior configura el objetivo cumplido al reconocer e identificar que los componentes de los modelos mentales de las docentes del jardín con mayor influencia en su quehacer docente y de acuerdo a los hallazgos de la investigación fueron: la experiencia previa empírica, posteriormente la formación y vocación para realizar dicha profesión, añadiendo el buen trato ligado a las actividades rectoras que se evidencian en el quehacer pedagógico de las docentes.

Para seguir garantizando, y consolidando las prácticas y el quehacer pedagógico que se observó en el jardín por parte de las docentes, se recomienda la formación, actualización constante no solo en lineamientos institucionales sino también más allá de las experiencias empíricas, las cuales se sustenten para el estatus del jardín desde las teóricas que orientan el desarrollo vital, las clases en educación inicial y el clima en el jardín.

Referencias bibliográficas

Abello Camacho, D. M., Hernández Valbuena, C., & Hederich Martinez, C. (2012). Estilos de Enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes* (34), 141 - 154.

Aimaretti, A., & Susana, E. (2016). Formación de docentes para el nivel inicial y primario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(19), 181 - 193.

Amador Rodríguez, R. Y., Gallego Badillo, R., & Pérez Miranda, R. (2008). Desde que versiones epistemológicas construyen modelos mentales los profesores en formación inicial: una investigación didáctica. *TED*, 8 - 22.

Arbeláez Forero, M. (2004). Caracterización de prácticas de enseñanza en el nivel preescolar.

Aignerren, M. (2006). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm.

Bonilla, J. (2006). Experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística, del conocimiento de las teorías implícitas y de los modelos del pensamiento docente. *Revista de Educación*. Vol .30 (1). 201-2015.

Creswell J.W (1998) *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Sage Publications

Consejería Presidencial para la primera infancia. (2013). Acta de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. Bogotá.

De León C., I. J. (2005). Los Estilos de Enseñanza Pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación* (57), 69 - 89.

Diaz, L. B., Gimeno, M. S., & Nappa, N. (2011). Representaciones mentales a partir de ilustraciones de sistemas tecnológicos. *Avances en Ciencia e Ingeniería*, 2(2), 107 - 116.

Galvis, M. J. (2016). POAI-Taller Diagnostico Situacional. Manizales-Caldas: Jardín Infantil Pelusa.

González, J., y Hernández, Z. (2003). Paradigmas Emergentes y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación.

Greca, I.M. y Moreira, M.A. (1996). Un estudio piloto sobre representaciones mentales, imágenes, proposiciones y modelos mentales respecto al concepto de campo electromagnético en alumnos de Física General, estudiantes de postgrado y físicos profesionales. En: *Investigações em Ensino de Ciências*. Vol.1(1), 95-108.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hernández Valbuena, C., & Abello Camacho, D. M. (2011). Los Estilos de Enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación* (64). doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01203916.64rce309.325>

Jaramillo, L. D., Iriarte, F., & Osorio, M. (2011). Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en educación preescolar. *Zona Próxima*, 15, 150 - 163.

Laudadío, M. J. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educ. Educ.* Vol. 17 (3), 483-498. DOI: [10.5294/edu.2014.17.3.5](https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.5)

López Melero, M. (2012). La Escuela Inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 26(2), 131 - 160.

López Rodríguez, S. L. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica* (41), 1 - 17.

Malacaria, M. I. (2010). *Estilos de Enseñanza, Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Tesis de maestría.

Martínez Miguélez, M. (2008). *Epistemología y Metodología de investigación en las Ciencias Sociales*. Trillas.

Mieles-Barrera, María Dilia, Henríquez-Linero, Iliana Margarita, Sánchez-Castellón, Ligia María (2009) Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores*.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Sentido de la Educación Inicial*. Documento No. 20. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2014). El juego en la Educación Inicial. Documento No.22. Bogotá

Moncada, M. A. (2005). Estudio sobre las Representaciones que tienen los maestros en formación respecto a la cognición. Antioquia: U de Antioquia.

Montoya Londoño, Diana Marcela, Taborda Chaurra, Javier y Dussán Lubert, Carmen. (2013). “Caracterización de los estilos cognitivos en la dimensión de dependencia-independencia de campo en estudiantes de último de formación de los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas – período 2013”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol.9 (2), 135-160. Manizales: Universidad de Caldas.

Morales, S. (2001). Creencias y valores de educadores de párvulos en la comuna de Temuco. Tesis presentada a la Universidad de la Frontera para optar al grado de Magíster en estudios Psicológicos. Temuco: Universidad de la Frontera.

Moreira, M.A., Greca, I. M., Rodríguez P. (1997). Los modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza/aprendizaje de las ciencias. En: Revista *ABREPEC*. Vol.2(3), 36-56.

Moreira, M. A. (1999). Modelos Mentales. Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos, España; Universidad de Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Texto de Apoyo n° 8. Traducción de M. Luz Rodríguez Palmero. Revisado en 1999.

Moreira, M. A., y Greca. I., y Rodríguez. L. (2002). «Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.». *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Porto Alegre, v. 2(3), 37-57.

Moreira, M. A., y Greca. I., (2003). «Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo.» *Revista Ciencias de la Educación*. V.9(2), 301-315.

Nieto Silva, S. X. (2015). Modelos Mentales de prácticas de crianza con madres de estudiantes que presentan evidencias de castigo físico. Tesis de maestría, Manizales.

Otero, María Rita, Banks-Leite, Luci (2006). Modelos mentales y modelos numéricos: un estudio descriptivo en la enseñanza media. *Relime*, 9 (1), 151-178.

Oviedo, P. E., Cárdenas, F. A., Zapata, P. N., Rendón, M., Rojas, Y. A., & Figueroa, L. F. (2010). Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje: Implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades Pedagógicas* (55), 31 - 43.

Pineda-Báez, N. Y., Garzón-Rodríguez, J. C., Bejarano-Novoa, D. C. & Buitrago Rodríguez, N. E. (2015). Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 263-278.

Rauner, G. (s.f.). El modelo mental en acción de los maestros con respecto al aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 9.

Rendón Uribe, M. A., Parra Moncada, P., Holguín Higueta, A., Cano Alvarez, C. T., & Arana Medina, C. M. (2005). Reflexión acerca de los modelos mentales y la formación cognitiva de los profesionales en Educación. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(1), 61 - 64.

Reyes, P., Echeverry, L. M., Chiang, M. T., Rangel, L., & Geijo, P. M. (2013). Estilos de Enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 1 - 18.

Porlán, R (1995). Fundamentos Conceptuales y Didácticos. Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las ciencias de la tierra*, vol. 3(1), 7-13.

Rodrigo, M^a. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor. RODRIGO, M.^a.J.; Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo J.I. y Monereo. C., (Comps.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Salomón, G.

Rodríguez, P., M. L.; Marrero A. J.; Moreira, M. A. (2001). La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del Curso de Orientación Universitaria. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 6(3), 243-268.

Ruiz, M. (2010). *Tipos de entrevista*. Pasantía: Didáctica y grupos. Facultad de Psicología: Udelar.

Sautu, R. (2003) Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 1-30.

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamiento del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 267 - 287.

Souto, M. (2000). *Formaciones grupales en la escuela*. Bs. As.: Paidós.

Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Tamayo, O. E. (1999). Tendencias sobre el concepto de bioenergética en estudiantes de primero de bachillerato. Sus representaciones mentales. Trabajo de investigación para optar al título de Master. Universidad Autónoma de Barcelona. Trabajo no publicado.

Tamayo, O. E. (2001). *Evolución conceptual desde una perspectiva multidimensional. Aplicación*

Tamayo, O. E., Orrego, M., & López, A. M. (2012). Modelos Mentales y Obstáculos en el aprendizaje de estudiantes universitarios sobre el sistema inmune. *Revista EDUCyT*, 358 - 378.

Tamayo, O. E. (2013). Modelos y Modelización en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. IX Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de las Ciencias, (págs. 3484 - 3487). Girona.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Bs. As., México: Paidós.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Villalobos, C. (2013). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare (Educare Electrónica Journal)*, 18(1), 303 - 314.

