

**CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS ESTUDIANTES DE VI
SEMESTRE DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

JENNY VALENCIA SÁENZ
PAULA ANDREA CHICA
SANDRA JOHANA GARCIA DUQUE

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL
PEREIRA
2010**

**CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS ESTUDIANTES DE VI
SEMESTRE DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

PAULA ANDREA CHICA
JENNY VALENCIA SÁENZ
SANDRA JOHANA GARCIA DUQUE

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

Asesora:
Clara Lucia Lanza Sierra

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL
PEREIRA
2010**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, 21 de Diciembre del 2010.

DEDICATORIA

Dedicamos todo nuestro sacrificio y esfuerzo en el logro de este triunfo, especialmente a nuestros padres, ya que gracias a ellos somos lo que somos hoy en día, quienes siempre nos animaron a seguir adelante, nos dieron y darán ese cariño y calor humano necesario, quienes nunca desfallecieron y estuvieron a nuestro lado con sus consejos, regaños, de las cuales estamos seguras que lo hicieron por nuestro bienestar, para formarnos como seres integrales y ante todo como profesionales, apoyaron nuestras ideas, el acompañarnos en nuestras muchas desveladas, sirvieron de algo y aquí está el fruto, sin ustedes no lo hubiéramos podido lograr y facilitaron muchas cosas para que se obtuviera positivamente el desarrollo de esta investigación. Este trabajo investigativo va dirigido a ustedes, aquí esta lo que ustedes nos brindaron, solamente les estamos devolviendo, lo que nos dieron en un principio.

A Dios, por ser quien ha estado a nuestro lado en todo momento, acompañarnos en cada paso que dimos, dándonos la fortaleza y las fuerzas necesarias para seguir adelante día tras día, rompiendo todas las barreras que se nos presentaron sin desfallecer; siempre con la vista puesta en la meta a conseguir.

A nuestros hermanos y familiares por el acompañamiento a lo largo de este proceso de investigación, el de habernos brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo el cariño y la amistad.

AGRADECIMIENTOS

Esta nuestra tesis, ha requerido por parte de nosotras esfuerzo y dedicación, y no hubiera sido posible su finalización sin la cooperación de todas y cada una de las personas que de un modo u otro aportaron su granito de arena, brindándonos animo, apoyo, alegría y muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación.

A nuestros padres que han sido nuestros soportes, compañía y por el esfuerzo realizado por ellos, por darnos la oportunidad de una carrera profesional para nuestro futuro, por creer en nosotras, por acompañarnos en nuestras muchas desveladas y estar a nuestros lados durante todo el periodo de estudio en la Universidad Tecnológica de Pereira, directamente en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Igualmente a nuestra asesora Clara Lucia Lanza; por aceptarnos para realizar esta tesis bajo sus direcciones, con el apoyo y confianza en nuestra investigación, por la paciencia, disponibilidad y generosidad para compartarnos las experiencias y amplios conocimientos sobre la investigación, lectura de textos, documentos y en fin sobre todo el material necesitado; con la capacidad para guiar nuestras ideas, dando en sí un aporte invaluable, no solo en el desarrollo de esta tesis, sino también en nuestra formación como profesionales y sin olvidar la atenta lectura, comentarios en todo el proceso de elaboración de la Tesis y sus constantes correcciones.

A nuestras parejas, por creer y confiar siempre en cada una de nosotras, apoyándonos en todas las decisiones que hemos tomado en nuestras vidas, por los consejos, por el apoyo y motivación que de ellos hemos recibido para continuar y seguir adelante en nuestro quehacer profesional.

Al grupo de trabajo conformada por nosotras, compartiendo las aventuras durante nuestra estadía en la universidad, colocando nuestros esfuerzos en leer, opinar, corregir, teniéndonos paciencia, dándonos ánimo en el acompañamiento en nuestros momentos de crisis y de felicidad.

Agradecemos a todas aquellas instituciones, profesionales y amigos que nos colaboraron de manera muy atenta y desinteresada; siempre atentos, ante nuestras necesidades, siempre con una respuesta a las diferentes inquietudes e interrogantes, surgidas durante el desarrollo de esta tesis, lo cual se ha visto reflejado en los buenos resultados obtenidos y al alcance de nuestros objetivos planteados, sin ellos no hubiésemos podido lograr la meta que nos habíamos propuesto al iniciar nuestra profesión y que finalmente hoy vemos concluida.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	3
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
3. OBJETIVOS	9
3.1 OBJETIVO GENERAL	9
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1 CONCEPCIONES	10
4.1.1 Construcción del conocimiento	10
4.1.2 Qué son concepciones, cómo ha evolucionado el concepto	13

4.1.3	Tipos de enfoques para investigar en concepciones.	14
4.1.4	Concepciones como teorías implícitas y explícitas.	20
4.1.4.1	Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.	23
4.1.5	Cómo se ha investigado en teorías implícitas.	24
4.2	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	30
4.2.1	Prácticas pedagógicas: conceptualización	30
4.2.2	Relación teoría-práctica	32
4.2.2.1	Concepciones de práctica pedagógica: Desarrollo histórico.	33
4.2.3	Cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil.	39
4.2.4	Dimensiones de la práctica en el currículo de Pedagogía Infantil: Disciplinar, Estratégica, Procedimental y Ético- Política.	41
4.2.4.1	Dimensión disciplinar.	42
4.2.4.2	Dimensión procedimental.	43
4.2.4.3	Dimensión estratégica.	45
4.2.4.4	Dimensión Ético- Política.	46

5.	METODOLOGÍA	48
5.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	48
5.2	UNIDAD DE ANÁLISIS	48
5.2.1	Unidad de trabajo.	51
5.3	INSTRUMENTOS	52
5.3.1	Entrevista semiestructurada.	52
5.3.2	Observación no participante	53
5.4.	PROCEDIMIENTOS	53
6.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	56
6.1.	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	56

6.1.1. Identidad	56
6.1.2. Conceptualización	58
6.1.3. Quehacer	61
6.1.4. Reflexión	63
6.1.5. Perfil de la entrevista	65
6.2. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN	67
6.2.1. Inicio	67
6.2.2. Desarrollo	69
6.2.3. Cierre	72
6.2.5. Perfil de la observación	74
6.3. RELACIÓN ENTRE LOS DISCURSOS Y ACTUACIONES DESDE EL DECIR Y EL HACER	75
7. CONCLUSIONES	77
BIBLIOGRAFIA	80

LISTA DE TABLAS

	Pág.
TABLA 1: DIFERENCIA ENTRE TEORIAS IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS	24
TABLA 2: CATEGORIAS DE LA ENTREVISTA	49
TABLA 3: CATEGORIAS DE LA OBSERVACIÓN	50
TABLA 4: DATOS DE LA ENTREVISTA	51
TABLA 5: FASES	54

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXOS	86
Anexo 1. Entrevista	86
Anexo 2. Cuadro organización de la información de las entrevistas	87
Anexo 3. Observación	100
Anexo 4. Cuadro organización de la información obtenida en la observación	103

INTRODUCCIÓN

El sujeto construye sus conocimientos y sus ideas acerca de cómo funciona el mundo físico y social. A lo largo de su desarrollo va pasando por una serie de estadios que, en definitiva, son distintas formas de interactuar con la realidad.¹ A esas construcciones realizadas por los individuos se le reconoce teóricamente como concepciones, gracias a los cuales los sujetos no sólo dan cuenta del mundo en el cual viven, sino que le permiten interactuar con los demás y comprenderlo.

La formación docente es uno de los pilares de la educación, ya que de ésta depende el actuar del maestro en el aula, como también es clave en la forma como se transmite el conocimiento y como éste es entendido y asimilado por sus estudiantes. Sin olvidar que dicha interacción es clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues a través de esta, el conocimiento se construye en espacios donde el docente pone en juego sus métodos y sus concepciones reflejadas en la forma como transmiten dicho conocimiento y como este interviene en el proceso de desarrollo de los niños.

Estudiar las concepciones sobre los docentes no tiene el propósito de ponerlos en situación de tomar conciencia de los errores que conllevan sus representaciones ante la elaboración de un saber. Esta actividad tiene más bien la intención de encontrar elementos de comprensión de las acciones docentes y de construcción de los caminos del cambio. Sin embargo, a pesar de los procesos formativos sistemáticos que hacen las facultades de educación, las prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores en ejercicio, parecen no corresponder con esos esfuerzos formativos. Es por ello que el presente proyecto investigativo tuvo como finalidad identificar y describir las concepciones de práctica pedagógica que tienen las estudiantes de VI semestre de Licenciatura en Pedagógica Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, siendo este parte del macro-proyecto denominado “Evolución de las concepciones de práctica pedagógica de

¹ DELVAL, Juan. ¿Cómo se construye el conocimiento? Universidad Autónoma de Madrid. 1996. Paidós. Pág.5

estudiantes de Licenciaturas de la Universidad Tecnológica de Pereira” de las profesoras Lanza y Arbeláez (2010).

Para lograr este propósito se abordan a nivel conceptual básicamente dos tópicos: *en primer lugar* se abordan las concepciones, iniciando con la sustentación de la perspectiva constructivista, los tipos de enfoques para investigar en concepciones, la especificación del enfoque de las teorías implícitas y explícitas, teniendo en cuenta los discursos y los quehaceres de los docentes en formación. *En segundo lugar*, se abordan las Prácticas Pedagógicas que tiene como elementos de análisis: La relación existente entre la teoría y la práctica, la contextualización de las prácticas pedagógicas, las prácticas establecidas en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, las dimensiones de Práctica Pedagógica contempladas en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil: Disciplinar, estratégica, procedimental y ético- político; la Práctica Pedagógica de los semestres IV a IX, teniendo en cuenta la descripción, los propósitos y los ejes de cada una de ellas.

Esta investigación se abordó desde una perspectiva cualitativa de corte interpretativo, desde este enfoque se empieza por analizar los propios discursos y actuaciones; discursos que fueron construidos durante su experiencia formativa y actuaciones observadas en contexto reales de práctica.

Después, se elaboro un análisis de las entrevistas y observaciones de las estudiantes de VI semestre, a partir de ello se construyó un perfil de las estudiantes desde sus discursos y actuaciones, y así poder comparar estos perfiles y categorizar de acuerdo a algunos de los enfoques de la práctica pedagógica que se hicieron presentes, lo cual permitió establecer las relaciones entre el decir y el hacer.

El resultado arrojado de esta investigación permite demostrar el importante papel que tiene las concepciones en la construcción del saber, evidenciando que los docentes deben conocerlas muy bien para partir de ellas y poder transformarlas en saberes escolares, además de ser un aporte para el núcleo de práctica pedagógica de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, ya que permite generar espacios de análisis y cambios pertinentes y por lo tanto mejorar en las actuaciones de los estudiantes en la practicas pedagógicas.

1. JUSTIFICACIÓN

La educación es considerada como uno de los escenarios privilegiados de transformación social. A través de ella se forman los niños, niñas y jóvenes de una sociedad, introduciéndolos de esta manera en la cultura de la cual hacen parte ya sea para perpetuarla o para transformarla. Ahora bien, en este proceso uno de los actores centrales es el maestro, quien da su impronta al tipo de formación que imparte. Por ello, la formación de estos profesionales adquiere gran relevancia en cualquier sociedad.

Específicamente en el programa de formación de profesores de Licenciatura en Pedagogía infantil se ha planteado la formación desde la articulación de siete núcleos, estos son: didáctica, pedagogía, investigación, artes, práctica, lenguaje y psicología, que permiten tener una visión integral de lo que es ser docentes y las implicaciones sociales de éste rol.

Esta formación pretende transformar las concepciones de ser docentes y de manera concreta de lo que este implica la práctica pedagógica, entendida como el quehacer mismo que articula todas las acciones educativas del docente. Por ello hay un fuerte énfasis en el núcleo de prácticas, como escenario de puesta en escena y reflexión sobre la enseñanza.

Sin embargo, los diversos núcleos y la práctica misma, no garantizan que las concepciones cambien, debido a que éstas han sido construidas durante muchos años en la experiencia que han tenido como estudiantes o en la observación de otros maestros. Prácticas tradicionales, centradas en los objetivos o en los contenidos, que han demostrado algún nivel de efectividad para la actuación de los docentes.

En este contexto se hace necesario indagar cuáles son las concepciones sobre práctica pedagógica que han ido construyendo las estudiantes de VI semestre, como una forma no sólo de visibilizarlas, sino de comprenderlas en sí mismas y en el contexto de la formación recibida. Reconocer que tanto el proceso de formación de la licenciatura transforma o no dichas concepciones puede ser el insumo para repensar la propuesta formativa y específicamente la estructura y el sentido de la práctica.

Una investigación de este tipo también permitirá dar cuenta que las concepciones no sufren cambios radicales en un momento dado, sino que son procesos paulatinos de transformación que requieren de constantes cambios en la manera de pensar la enseñanza, el aprendizaje, el contexto y el rol socio-político de las prácticas pedagógicas. Cambios que sólo serán posibles desde procesos reflexivos sobre el quehacer mismo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación transforma la sociedad a partir de las intervenciones pedagógicas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en dicho proceso se adquieren los conocimientos y experiencias que permiten la formación de sujetos íntegros y autónomos capaces de resolver las diferentes situaciones que se les presente en la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva la sociedad requiere de docentes competentes, con habilidades, actitudes y sobre todo profesionales íntegros comprometidos con su labor, todas estas características se adquieren durante el procesos de formación docente que implica la adquisición de experiencias en los diferentes escenarios pedagógicos, donde se pone en juego la teoría y la práctica.

En este contexto, el programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira ofrece a sus estudiantes, un núcleo de formación dedicado al ejercicio de práctica: “Práctica Pedagógica”, que es sustentada en pedagogía y didáctica, donde el estudiante desarrolla competencias desde el ser, el saber y el saber hacer, para que apropie conocimientos y herramientas necesarias para el ejercicio profesional.

Este proceso de formación que tiene como uno de sus propósitos transformar las prácticas pedagógicas en los diferentes contextos educativos, lo cual implica hacer uso de sus conocimientos teóricos y de sus experiencias para promover los cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a estas transformaciones Beltrán, y Quijano Hernández, de la Universidad Industrial de Santander, y Villamizar de la Universidad Pontificia Bolivariana (2008); en su investigación “Las Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenierías de dos universidades colombianas”. Donde investigaron acerca de las Concepciones Pedagógicas que subyacen en las Prácticas de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en programas de Ingenierías de dos Universidades Colombianas; donde llegaron a la conclusión que los profesores no son conscientes de sus concepciones y que la relación entre su pensamiento y su acción no guarda coherencia, por lo tanto, es necesario que las instituciones de

formación se guíen por las creencias y por las concepciones de los docentes sobre el objeto de su disciplina, sus percepciones acerca los estudiantes y sus saberes previos acerca de los estilos de aprendizaje, expresando así la pertinencia de diseñar programas de formación docente que estén orientados a la reflexión de los profesores sobre su práctica pedagógica. De la misma manera, la investigación observó que las experiencias educativas previas de los docentes, inciden en sus prácticas posteriores y por lo tanto, es necesario rescatar la importancia de la formación pedagógica de los docentes, en los distintos niveles educativos.

Para lograr estos cambios, el estudiante debe reflexionar sobre sus intervenciones pedagógicas: metodologías, estrategias, modelos y estilos de enseñanza, en pocas palabras, el estudiante debe reflexionar sobre el sentido de ser docente. Desde esta perspectiva, se supone que la práctica pedagógica le permitirá al estudiante ejercer el rol de maestro y hacer evidente sus avances en cuanto a las concepciones sobre lo que implica la complejidad de la práctica pedagógica.

Retomando lo anterior Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006). En su tesis "Caracterización de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de VIII semestre del programa licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira en la Institución Educativa San Nicolás a partir de las concepciones de modelos pedagógicos". En donde investigaron acerca de las características de las prácticas pedagógicas de los estudiantes y su trabajo como docentes en las concepciones de modelos pedagógicos, en donde como conclusión plantearon que las prácticas pedagógicas son un puente de conflictos intelectuales y actitudinales en los maestros, pues aunque desde las aulas se imparten conocimientos, herramientas y estrategias de nuevas formas de aprendizaje y de trabajo con los niños, aún se continúan observando en el campo aplicado acciones pedagógicas poco favorecedoras de la innovación y del cambio en la forma de enseñar. Hay huellas en la tradición de la enseñanza que aunque no se pueden calificar de "malas" son difíciles de desaparecer o de modificarse. Dicha investigación permite al docente pensar, autoevaluarse y hacer visible las concepciones, a partir de su formación teniendo en cuenta las creencias y los imaginarios de lo que significa desempeñar la labor docente entrelazando lo teórico y lo pedagógico en una elaboración constructivista, sin dejar de lado los criterios de convivencia en el aula.

Sin embargo, este supuesto es interrogado cuando, a puertas de finalizar el proceso de formación, en muchos de los estudiantes, se ven actuaciones tradicionales propias de docentes formados hace muchos años o sin formación como docentes, aun cuando se hace énfasis en el modelo pedagógico constructivista, por lo tanto es conveniente reflexionar si el proceso de formación

ha cambiado la forma como se realiza la transposición didáctica o si se continúa impartiendo los conocimientos basándose en el modelo tradicional.

Ahora bien, para darle solución al interrogante Barrero R. F y Mejía V. B; (2005). En su trabajo “La interpretación de las prácticas pedagógicas de una docente de matemáticas”. En donde investigaron si los docentes respondían a los modelos pedagógicos y su práctica está influenciada por sus creencias, historia social y académica. El análisis de los resultados permitió concluir que los modelos pedagógicos no son suficientes para explicar la práctica pedagógica. Al flexibilizar los modelos y hacer consiente la complejidad de la práctica pedagógica, el estudio propone que los docentes sean investigadores de sus propias prácticas. Además sugiere que los cambios actuales que orientan la educación superior, deben hacer presencia en el momento de interactuar en el aula de clase, exigiendo menos presencialidad, para favorecer otro tipo de interacción que conlleve a comprender este nuevo contexto.

Partiendo de esta problemática surgen algunos interrogantes como: ¿Qué pasa durante su proceso de formación? ¿Por qué priman modelos tradicionales en la manera de ver al estudiante, en la manera de relacionarse con los contenidos? ¿Cómo se piensa el estudiante como profesor? En definitiva, ¿cómo concibe su práctica pedagógica?

A partir de esto Moreno (2006), en la investigación “Concepciones de práctica pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional”, pretendió comprobar y clarificar el significado de concepción de práctica educativa en el proceso de formación del profesorado de ciencias sociales. Al cumplir su objetivo, se concluyó que los procesos de formación, las concepciones, representaciones y creencias que tienen los coordinadores, maestros titulares y alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica, son aspectos inconscientes (implícitos) que afectan la actuación de las personas, por lo tanto muchas de las propuestas de innovación no logran ser interiorizadas por los educadores en formación, por su resistencia al cambio. Además Se estableció que en las prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios inciden, en mayor medida, los modelos de enseñanza de sus profesores de educación básica que los de la universidad. Por último se concluye que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios.

Este breve recorrido por estas investigaciones demuestra que el problema planteado en esta investigación es de interés para la comunidad académica y

educativa, y que sus hallazgos podrán contribuir a comprender las concepciones y a repensar las propuestas de formación para transformación.

De manera concreta esta investigación, indagará y analizará las concepciones que los estudiantes de VI semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira tienen acerca de las prácticas pedagógicas, desde la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué concepciones de práctica pedagógica tenían los estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira?

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Describir las concepciones de práctica pedagógica de los estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar desde los discursos las concepciones de práctica pedagógica de los estudiantes de VI semestre.
- Identificar desde las actuaciones, las concepciones de práctica pedagógica de los estudiantes de VI semestre
- Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos de las estudiantes de VI semestre
- Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde las actuaciones de las estudiantes de VI semestre.
- Contrastar las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de las estudiantes de VI semestre.

4. MARCO TEÓRICO

El proyecto de investigación “Concepciones de Práctica Pedagógica de las y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira”, hace parte del macro-proyecto denominado: “Evolución de las concepciones de práctica pedagógica de estudiantes de Licenciaturas de la Universidad Tecnológica de Pereira” de las profesoras Lanza, Arbeláez y Henao (2010).

Este proyecto tiene como propósito comprender las transformaciones en las concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes de diferentes semestres de la licenciatura en pedagogía infantil. Para lograr este propósito se abordan a nivel conceptual básicamente dos tópicos: en primer lugar se abordan las concepciones, iniciando con la sustentación de la perspectiva constructivista, los tipos de enfoques para investigar en concepciones, la especificación del enfoque de las teorías implícitas y explícitas, y la metodología de investigación empleada para investigar en concepciones, teniendo en cuenta los discursos y los quehaceres de los docentes en formación.

En segundo lugar, se abordan las Prácticas Pedagógicas que tiene como elementos de análisis: La relación existente entre la teoría y la práctica, la contextualización de las prácticas pedagógicas, las prácticas establecidas en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, las dimensiones de Práctica Pedagógica contempladas en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil: Disciplinar, estratégica, procedimental y ético- político; la Práctica Pedagógica de los semestres IV a IX, teniendo en cuenta la descripción, los propósitos y los ejes de cada una de ellas.

4.1. CONCEPCIONES

4.1.1 Construcción del conocimiento.

El supuesto fundamental que direcciona este apartado es la concepción constructivista, desde la cual se concibe que el conocimiento que los sujetos tienen del entorno y los fenómenos que lo rodean, es una construcción individual, social o ambas, según el enfoque desde el que se aborde dicho proceso de construcción.

Desde esta perspectiva se entiende que las concepciones son precisamente estas formas de comprensión de la realidad que los sujetos han ido construyendo a través del tiempo, en diversas experiencias físicas y sociales. Sin embargo se presentan básicamente dos posturas teóricas frente al énfasis que se da a este proceso de construcción, de un lado una perspectiva que hace énfasis en lo individual y una cuyo énfasis están en las interacciones sociales.

En este sentido Pozo (2006)², hace mención a dos grandes líneas explicativas, la individual y la social, planteadas respectivamente por Piaget y Vigostky.

En primera línea se encuentran los planteamientos Piagetianos. (1974)³. Esta postura, hace referencia al conocimiento como un proceso de construcción de lo real, desde la interacción individual, entre el sujeto y el objeto. Desde esta perspectiva el conocimiento es fruto de la actividad elaborada del ser humano, dependiente de tres factores: la maduración, la experimentación física y la interacción social. Estos factores se desarrollan por las llamadas invariantes funcionales: la adaptación, que incluyen el equilibrio, desequilibrio, asimilación y acomodación.

Por tanto, el principio adaptativo es el principal instrumento con que cuenta el sujeto para construir su conocimiento. La razón de ello, es que la adaptación es la fuerza que impulsa al sujeto a reajustar y a cambiar sus estructuras mentales en su interacción con el medio.

A su vez, Piaget (1974)⁴, reconoce que uno de los principales factores en la construcción del conocimiento, es la maduración, en cuanto a la estructura mental y cognitiva del individuo, como un proceso natural que no está sujeto a una interacción constante con el contexto que lo rodea. Respecto a la experimentación, Piaget plantea que el conocimiento es individual y se basa en la interacción activa con el medio y el descubrimiento de nociones, posibilitado por su nivel evolutivo.

Respecto a la interacción social, se entiende como todas aquellas interacciones con los demás que permiten la construcción de conocimientos sociales.

² Pozo, Juan Ignacio. (2006) Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España, 2006, pág. 42.

³ Piaget, J. (1974). Adaptación vital y psicología I "intelligence. Orgánica de selección y fenocopia. Paris, Hermann.

⁴ Ibíd. pág. 38

En contraste con esta idea de que el conocimiento se construye a partir de un proceso mental, por medio de la interacción del individuo con su entorno, se encuentra la perspectiva de construcción colectiva del conocimiento planteada por Vigostky (1978)⁵ que plantea como a medida que el individuo interactúa con el medio social, construirá su propio conocimiento, ya que el conocimiento no sólo tiene origen en la interacción, sino que es compartido por los grupos sociales, con el fin de proporcionar a sus miembros; ideas, palabras, y conceptos que le den sentido al mundo que los rodea.

Acerca de la interacción social, se entiende como todas aquellas interacciones con los demás que permiten la construcción de conocimientos sociales. En este sentido, Vigostky establece que la construcción del conocimiento, es el resultado de una experiencia de aprendizaje que no se transmite de una persona a otra, de manera mecánica como si fuera un objeto, sino mediante operaciones mentales que suceden durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.

Vigostky⁶ (1978) destacó el valor de la cultura y el contexto social, que veía crecer el niño a la hora de hacerles de guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje, asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas). El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje pero no actúa solo, aprende a pensar creando, a solas o con la ayuda de alguien, e interiorizando progresivamente versiones más adecuadas de las herramientas "intelectuales" que le presentan y le enseñan.

Se puede decir entonces que el proceso de construcción de las concepciones de los individuos, está mediado por las interacciones que establecen con los demás sujetos, las cuales se convierten en construcciones sociales que les sirven para dar explicación a los fenómenos del medio que los rodea.

Dicho de otro modo, se puede plantear, que por medio de la construcción del conocimiento se construyen teorías implícitas como representaciones mentales y formas de interpretar intrínsecamente las experiencias vividas.

⁵ VYGOTSKY, L. (1978): La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Harvard University Press, Cambridge. P. 54

⁶ Ibid. Pág.54

4.1.2 Qué son concepciones, cómo ha evolucionado el concepto.

Las concepciones son el producto de un proceso de construcción social e individual que realizan los seres humanos a lo largo de su vida. Estas son consideradas como creencias que se tienen sobre la realidad, gracias a la interacción con otros, las cuales pueden ser modificadas de acuerdo a las vivencias y conocimientos que cada persona construye.

Las concepciones se elaboran a partir de toda la información percibida del entorno, las cuales son codificadas, organizadas y categorizadas, conformando un todo coherente, puesto que estas son verdaderas para la persona que las construye y no necesita que la sociedad las valide. Por tanto son coherentes y resultan difíciles de transformar.

Según Juan Ignacio Pozo⁷(2006), las concepciones a lo largo de la historia se han entendido de diversas maneras, inicialmente se decía que era la forma como cada persona veía una situación, luego se dijo que eran creencias que se iban construyendo gracias a la interacción con otras personas y finalmente para hablar de concepciones encontramos el término de teorías implícitas; las cuales son construcciones mentales que cada persona realiza en el medio social en el que se desenvuelve Rodríguez, González y Rodrigo⁸ (1985). Consideran que el cambio de las teorías implícitas se ve incrementado al establecer numerosos contactos sociales que influyen en la argumentación sobre el tema al que se refiere el individuo y la reflexión sobre ésta, hasta generar su reestructuración y construcción social. Este proceso también se puede dar en el contexto de la educación formal cuando se fomenta la interacción entre los alumnos y la discusión sobre un tema Pozo, (1996).

Para Giordan y de Vecchi⁹ (1995) el concepto sobre las concepciones ha evolucionado bastante ya que se ha pasado de una estructura intuitiva e imprecisa, a un concepto didáctico, como teorías implícitas que el individuo puede ir modificando a medida que pasa el tiempo con la apropiación de conocimientos en la vivencia de nuevas situaciones.

⁷ POZO, José Ignacio y cols. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Enfoques en el estudio de las concepciones aprendizaje y enseñanza. Pág. 34

⁸ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. p.33

⁹ GIORDAN, André VECCHIO, Gérard de (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. p.111

“Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo” Rodrigo, Rodríguez y Marrero ¹⁰ (1993). Con este argumento podemos evidenciar que cada persona al enfrentar una situación, utiliza las concepciones que ha construido en su entorno social. Para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal, pues es allí donde éstas son construidas y modificadas de acuerdo a la realidad del mundo que lo rodea.

En la construcción del conocimiento, se ponen en juego las concepciones que tiene cada persona frente a todo lo que le rodea, ya que estas conservan un conjunto de saberes, incluso prácticos que hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental, ya que en la satisfacción de sus necesidades básicas, el hombre cuenta con la cultura y la sociedad para desempeñar sus tareas y oficios. Es así, como el hombre en un acto de autonomía construye sus propias teorías y caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación. Sin embargo, es importante agregar que las concepciones, son teorías discutidas en la práctica docente, pues a través de las actuaciones realizadas en el aula, se construyen argumentos para reevaluar, replantear o validar las ideas y pensamientos que se habían formado antes, de enfrentarse con la realidad educativa.

Por lo tanto, las concepciones son construcciones personales de los individuos, es decir proceden de su propia actividad intelectual y no son una adquisición que provenga directamente de su medio cultural o educativo. Puede decirse entonces, que las concepciones son el producto de las actividades de descubrimiento intelectual de las personas, como también de su interacción con otros.

4.1.3. Tipos de enfoques para investigar en concepciones.

Como se ha visto en los apartados anteriores, las concepciones tienen diversas maneras de entenderse. Para comprenderlas, es necesario analizar diversos enfoques y sus funciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, éstos son explicados por Pozo (2006)¹¹ de la siguiente manera:

¹⁰ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. p.33.

¹¹ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P.96

El primer enfoque es la metacognición; que pone de manifiesto que las personas no sólo elaboramos conocimientos sobre los fenómenos del mundo físico y social en el que vivimos sino que, además, nos interesamos por los fenómenos del mundo psicológico y mental, tanto propio como ajeno. En este sentido, podemos decir que la metacognición se ocupa de la manera como elaboramos nuestro propio conocimiento, es decir, tiene en cuenta nuestra manera de percibir, comprender, aprender, recordar y pensar.

Más específicamente, el conocimiento metacognitivo comprende el conocimiento que tenemos de nuestras propias capacidades, habilidades y experiencias en la realización de las diversas tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva; el conocimiento de la naturaleza de la tarea y de las estrategias que pueden emprenderse al abordar una tarea.

La metacognición pretende también, analizar el conocimiento consciente del individuo para planificar y controlar los procesos cognitivos. Este proceso se realiza a partir de dos facetas: La primera es la naturaleza declarativa, que hace referencia a los saberes que tenemos sobre nuestra propia actividad cognitiva (es decir, nos permite recordar, aprender, comprender y razonar). La segunda es el conocimiento declarativo, que trata de un conocimiento explícito y verbalizable, que se desarrolla con la edad y con la experiencia y que es relativamente estable.

En este sentido, para investigar en concepciones sería necesario indagar sobre cómo creen las personas que conocen (naturaleza declarativa) y qué hacen para conocer (conocimiento declarativo), en últimas sería indagar sobre cómo los sujetos reflexionan sobre cómo conocen y los procesos necesarios para hacerlo.

El segundo enfoque está orientado hacia la teoría de la mente; entendida como el conjunto de las representaciones de los procesos mentales que tienen los individuos, es decir, lo que los mueve a actuar, lo que los conmueve, lo que creen y lo que piensan. Así mismo, tiene en cuenta cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias, analizando así las concepciones mentales y su funcionamiento, a fin de explicar y anticipar la conducta humana.

El enfoque de la teoría de la mente también permite entender la evolución de las concepciones en los seres humanos, desde edades tempranas de desarrollo psicológico e interpersonal, entendiendo la construcción del conocimiento a partir

de la interacción social. Para explicar esta concepción, subyace una visión sobre el origen del conocimiento y la manera cómo se llega a conocer, propuesta por Tomasello, Kruger y Ratner, (1993) citado por Pozo¹². En ella se propone que en la base de la conducta humana se encuentra una concepción implícita de las personas como agentes intencionales que hacen que determinen su comportamiento.

Dentro del enfoque de la teoría de la mente es necesario resaltar algunas teorías que explican diferentes visiones en el campo de las concepciones:

Una primera visión es la teoría de esquemas; que considera la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria, los cuales permiten establecer las teorías implícitas en una estructura que es compleja y que está organizada en torno a ideas de un mismo prototipo. Esta visión muestra que el aprendizaje de las teorías implícitas se da por acumulación de conocimientos o información que se queda en la memoria permanente, permitiendo la estructuración de los esquemas. Lo que no explica la visión de esta teoría, es la forma en que se produce el aprendizaje o se construye el conocimiento abstracto, concluyendo con esto, que en el aprendizaje implícito no se produce la elaboración conceptual que éste requiere.

Otra visión que exponen los autores (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993)¹³ es la de la teoría de los trazos de Hintzman; en la que se establece que las teorías implícitas son un conjunto de conocimientos o registros de experiencias almacenadas de manera episódica, autobiográfica que en el contexto de una situación determinada, se activan sintetizándose u organizándose para dar una respuesta conductual, explicarse o predecir un fenómeno. Esta visión permite evidenciar que la incorporación del conocimiento se da por aprendizaje asociativo, lo que explica su carácter implícito.

Una última visión que presenta McClelland y Rumelhart, (2006) citado por Pozo¹⁴; establece que las teorías implícitas constituyen una incorporación de conocimientos de información eventual, que se aprenden por las mismas reglas de aprendizaje asociativo que otros tipos de aprendizaje y cuya diferencia radica en

¹²Ibíd. Pág. 97

¹³ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. P. 80

¹⁴ McClelland y Rumelhart, (2006) citado por Pozo POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P.96.

que son organizados en el momento en que se almacenan en la memoria permanente, y que se repiten en diferentes partes de la memoria, se recuperan y se adaptan a las actividades o situaciones que se presentan. En esta visión, Pozo (2006)¹⁵ agrega que una teoría implícita es activada constantemente y que puede condensarse y automatizarse como el resto de los aprendizajes asociativos, dando lugar a la formación de esquemas mentales explícitos en nuestra memoria permanente, que sirven para ser aplicables únicamente en una tarea específica.

El tercer enfoque es el de las creencias epistemológicas; se refiere a “las ideas sobre la naturaleza del conocimiento y la manera de conocer sostenidas de forma más o menos implícita por distintas personas”¹⁶, las creencias permiten comprender los procesos y las estrategias que empleamos para aprender. El enfoque de las creencias epistemológicas tiene en cuenta tres aspectos:

El primero, incluye las creencias relativas a la certeza del conocimiento; que irían desde la creencia en el conocimiento absoluto, a la creencia en el conocimiento relativo; y a las creencias acerca de la complejidad del conocimiento, que irían desde la creencia en el conocimiento como unidades discretas separadas entre sí, a la creencia en el conocimiento integrado en estructuras complejas.

El segundo aspecto, hace referencia a las creencias sobre la fuente del conocimiento, que se basa en la creencia de que el conocimiento es externo al sujeto que conoce y reside en una autoridad, a la creencia en el propio sujeto como constructor del conocimiento.

El tercer aspecto, incluye las creencias sobre el papel de la evidencia y los procesos de justificación, que irían desde la aceptación del conocimiento, a la conciencia de la necesidad de justificar el conocimiento.

Estos aspectos permiten dar a conocer las diversas creencias que explican la forma en que las personas construimos y reflexionamos sobre nuestro propio conocimiento.

¹⁵ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 80.

¹⁶ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. 71p.

El cuarto enfoque es el fenomenográfico; que tiene como objetivo la indagación en los modos en que el aprendizaje es experimentado e interpretado. Dicha indagación se dirige hacia los aspectos experienciales que se definen a partir de nuestra relación interna con las situaciones del mundo en las que aprendemos.

Este enfoque parte del supuesto de que las personas experimentamos los fenómenos de aprendizaje en formas cualitativamente diferentes, de tal manera que centra su atención en la descripción y categorización de esa variación, convirtiéndose en un enfoque predominantemente inductivo y genuinamente interpretativo, donde lo más importante es la investigación de los modos de concebir el aprendizaje y la enseñanza, puesto que el acto de aprender es inseparable del contenido que se aprende.

Por último está el enfoque de las teorías implícitas; en el cual se asume la idea de que las concepciones de aprendizaje son representaciones complejas que muestran diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice sobre dicho campo, pues estas se evidencian en las personas en la forma inconsciente de pensar y actuar. Este enfoque se constituye, en un conjunto de principios que intervienen en las personas tanto en la forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que se enfrentan, es por esto que se plantea que si estas teorías se tienen en cuenta, y se analizan, se podrán transformar en estructuras representacionales y coherentes.

Dentro del enfoque de las teorías implícitas, es necesario citar otros autores que con sus investigaciones aporten a su análisis y comprensión. Entre ellos se encuentran (Rodríguez, González y Rodrigo 1985)¹⁷, quienes establecen que las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias sociales y culturales. Es decir, las concepciones se construyen principalmente en entornos sociales y se desarrollan mediante actividades o prácticas culturales. Esto supone que los procesos de construcción, aunque se enfocan en el individuo, se llevan a cabo con otras personas y realizando actividades culturales definidas.

¹⁷RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. P. 51

Así mismo, en la investigación de Kelly (1955) citado por Pozo¹⁸, se establece que las teorías implícitas sirven para interpretar la realidad, y se basan en inferencias extraídas de información factual, elaboradas tras la búsqueda y cuestionamiento de hipótesis sobre la naturaleza del mundo físico y social. En este sentido, las teorías implícitas se conciben como construcciones personales, reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales.

Por tanto, las investigaciones anteriormente nombradas, permiten demostrar el proceso y desarrollo de las teorías implícitas en torno a la construcción del conocimiento.

Una vez establecidos los enfoques de investigación para el análisis de las concepciones de aprendizaje, resulta importante resaltar un estudio de investigación basado en el análisis y la reflexión de la práctica docente. Se trata entonces de abordar la investigación específicamente en los docentes.

Dicho estudio se constituye en el enfoque perfil docente, en el que se resaltan las perspectivas desde las cuales se han abordado las concepciones de los docentes. Una de ellas es el paradigma de pensamiento del profesor, que parte de entender al docente como un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

Según este paradigma, se postula que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, y que en dicho proceso, hace énfasis en tres categorías de procesos de pensamiento que se encuentran relacionadas con: La planificación; donde el profesor toma determinadas decisiones que le sirven como guía para ejecutar su trabajo en el aula, los pensamientos y decisiones interactivos; los cuales permiten al profesor valorar las actividades de manera adecuada, tomando decisiones para reajustar lo que sea necesario, y las teorías y creencias; que se constituyen en ideas implícitas sobre el aprendizaje, concepciones sobre opciones didácticas y sobre la manera de aprender de los alumnos.

¹⁸ Kelly, 1955 citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 69.

Estos tres tipos de pensamiento se relacionan entre sí y tienen una vinculación recíproca con la acción del docente.

Otra perspectiva desde la cual se abordan las concepciones de los docentes es la propuesta por Schön (1983), citada por Pozo¹⁹, quien establece una relación entre la práctica y el conocimiento. En dicha relación, el profesor se sirve de tres tipos de conocimiento: El conocimiento en la acción, producido de manera espontánea y hábil, revelado en nuestras acciones inteligentes; la reflexión en la acción, que permite que el docente pueda reflexionar en medio de su actuar sin necesidad de interrumpirla, reestructurando estrategias de acción en la ejecución de sus tareas, y la reflexión sobre la reflexión en la acción; que supone la capacidad de describir la acción y reflexionar sobre esta descripción, en un proceso de carácter recurrente.

Los tipos de conocimiento se constituyen en un aporte relevante para la construcción de conocimientos útiles en la práctica docente.

Teniendo en cuenta los aportes anteriores puede decirse que el enfoque perfil docente, se constituye en el análisis de la planificación y la acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre su propia práctica. Esto con el fin de entender al docente como sujeto reflexivo y racional.

A partir de estos enfoques podemos concluir que tanto estudiantes como docentes tienen maneras diferentes de interpretar, explicar y predecir su mundo. Es por esto, que al hablar de concepciones sobre la Práctica Pedagógica debe tenerse en cuenta los fenómenos y hechos educativos que influyen en la manera de abordar el tipo de conocimiento que construyen, así como los modos cómo lo elaboran para transformar y redefinir el conocimiento, a fin de mejorar la acción docente y lograr una mejor calidad educativa.

4.1.4 Concepciones como teorías implícitas y explícitas.

De los enfoques trabajados, esta investigación asume el de las teorías implícitas, las cuales son importantes ya que evidencian el proceso de construcción de las

¹⁹ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P.83

comprensiones que se tienen del mundo desde los discursos y las actuaciones de las personas.

En este sentido, se hace indispensable conocer las diversas definiciones que se tienen sobre teorías implícitas, provenientes de distintas perspectivas conceptuales.

Según Pozo (2006)²⁰ las teorías implícitas han tenido básicamente cuatro definiciones; en primer lugar dice que son un conjunto de creencias que un individuo posee respecto a la forma de ser de las personas, la naturaleza humana y/o los grupos sociales. Estos conocimientos se organizan de modo más o menos coherente y establecen relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad.

En segundo lugar, dice que son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información, que actúa como un sistema operativo que relaciona la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información.

En tercer lugar, se refiere a la creencia de un ser humano, sobre un fenómeno y la forma como él puede describirlo o entenderlo, sin embargo, estas teorías no son del todo consistentes, ya que las personas pueden no entender el impacto de dichos fenómenos.

Por último, las teorías implícitas son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo, las cuales tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa.

Ahora bien, (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993)²¹ plantean que las teorías implícitas pueden compararse también con las representaciones sociales, pero teniendo claro que estas últimas son un concepto más extenso, de todos modos las teorías implícitas pueden definirse como conocimientos de las realidades sociales que orientan un grupo de personas, por tanto se dice que ambos

²⁰ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 96.

²¹ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. P.44

conceptos son comparables, ya que poseen cargas motivacionales y afectivas que incitan a la acción.

Desde otra perspectiva, Bacova (1998)²² plantea que las teorías implícitas influyen la forma en que cada persona concibe la realidad y son particulares para cada dominio del mundo social. En suma, se puede decir que las teorías implícitas son representaciones mentales que se tienen sobre la realidad, estas son de carácter inconsciente y se ponen en juego ante diversas situaciones, además sirven para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y así tomar decisiones.

Ahora bien, abordando las teorías implícitas desde el pensamiento del docente, teniendo en cuenta que este puede ir cambiando a medida que se va teniendo experiencia, porque antes de formarse como tal, sus concepciones pueden ser diferentes, a medida que pasa el tiempo el docente va deduciendo y conociendo como es en realidad su trabajo, lo que puede llevar a cambiar sus teorías implícitas en explícitas.

Las teorías implícitas tienen diversas funciones que han sido resumidas por Levy y su equipo (2006)²³, quienes argumentan que estas sirven para comprender y simplificar la realidad social, aumentando la percepción de control psicológico en nuestras relaciones sociales.

También las teorías implícitas permiten organizar la realidad social, asignando etiquetas a las observaciones y experiencias que vivimos en contextos cotidianos y finalmente ayudan a compartir el "sentido común". Estas funciones son entendidas desde una realidad social, la cual se vive desde las experiencias, la interiorización de los valores y las formas de interpretación de la realidad; esto para proteger nuestro auto-concepto y el de nuestro grupo, y así entender las actitudes inter-grupales y las desigualdades sociales.

También las teorías implícitas permiten organizar la realidad social, asignando etiquetas a las observaciones y experiencias que vivimos en contextos cotidianos

²² BACOVA, V. (1998). Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. *StudiaPsychologica*, 40, 255-260.

²³ LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. (2006). relaciones de las teorías inter-grupales. Grupo de Procesos y relaciones inter-grupales. P.15

y finalmente ayudan a compartir el "sentido común". Estas funciones son entendidas desde una realidad social, la cual se vive desde las experiencias, la interiorización de los valores y las formas de interpretación de la realidad; esto para proteger nuestro auto-concepto y el de nuestro grupo, y así entender las actitudes inter-grupales y las desigualdades sociales.

4.1.4.1 Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.

Las teorías explícitas son el producto de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje o de la experiencia; estas son conscientes y tratan de adaptarse a la realidad para explicarla, para así ajustarse a los discursos pensados, es decir, hablar con la propiedad y elocuencia necesaria en un contexto determinado. Por el contrario como se ha venido diciendo las teorías implícitas son utilizadas para interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento, para lo cual deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación que las requiere (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)²⁴.

En cuanto a la formación docente, según Pozo (2006)²⁵ las teorías explícitas orientan el currículo de formación y normatizan la acción didáctica de este, es decir, que las teorías explícitas orientan los objetivos, los contenidos y los métodos del sistema de formación.

Karmiloff Smith (1997), citado por Pozo (2006)²⁶, afirma que las teorías implícitas deben hacerse explícitas para poder reflexionar sobre ellas y así poder cambiarlas, según este último autor el proceso de cambio de una teoría implícita en explícita, se da en tres pasos: el primero es una situación que estimula a la teoría implícita, el segundo es el proceso mental que da pie a la reflexión de dicha situación, y el último es la reflexión como tal, en donde la teoría implícita se reestructura y cambia a explícita.

Con esto se establecen las siguientes diferencias entre teoría implícita y explícita, las cuales se exponen en la siguiente tabla:

²⁴ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993.p. 83-89

²⁵ POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006. P.88

²⁶ KARMILOFF, Smith (1997), citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006.p 114.

Tabla 1. Diferencia entre teorías implícitas y teorías explícitas.

TEORÍAS IMPLÍCITAS	TEORÍAS EXPLÍCITAS
Incoherentes	Coherentes
Específicas	Generales
Inductivas	Deductivas
Se basan en una causalidad lineal y simple	Se basan en la causalidad múltiple y compleja
Buscan la utilidad	Buscan la verdad
Confunden covariación con relación causa-efecto	Distinguen covariación con relación causa-efecto

4.1.5 Cómo se ha investigado en teorías implícitas.

En el campo de las prácticas se han hecho diversas investigaciones sobre las concepciones pedagógicas, estas giran en torno a la función que tiene el docente y el objeto de la enseñanza en la institución, algunos de los aportes que podemos citar son los siguientes:

Rafael Porlán Ariza y Cols²⁷ (2001), describen y analizan las concepciones de 28 educadores en función de los siguientes factores: principios, contenidos, métodos y evaluación de su formación docente en curso, teniendo el modelo de profesor-investigador como referente teórico. Se presentaron a los docentes una serie de preguntas en forma de entrevista relacionadas con su formación y a partir de sus respuestas, se realizó un análisis sobre los principios, contenidos, métodos y evaluación que hacen parte de su quehacer educativo. Los datos obtenidos fueron sometidos a métodos clásicos de estadística y de análisis multifactorial. El método utilizado para la recolección de datos se desarrolló mediante la técnica de la matriz de repertorio, este análisis multifactorial identificó cuatro factores que en conjunto representan más del 50% de la varianza, los cuales se constituyen en: principios generales de la formación docente, el conocimiento profesional a desarrollar, los métodos utilizados en la formación docente y la evaluación de la formación docente. Al terminar la investigación, se realizó un análisis que determinó que la mayoría de los temas de la formación del profesorado en curso, deben ser desarrollados en torno a los problemas de la práctica profesional y en contextos de innovación curricular, acordes con un modelo técnico donde la educación se desarrolla alrededor de las disciplinas académicas.

²⁷ PORLÁN Rafael, et.al. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Diada. p 32.

Wittrock²⁸ cita estudios de diversos autores como Nisbett y Ross (1980). Esta investigación concluye que los conocimientos de las personas están organizados en estructuras cognitivas, las cuales, son el resultado de la esquematización mental que realizan de su relación con los objetos, sucesos y experiencias del medio, así como de su interacción con otros. Otras formas de organización del conocimiento se representan en creencias o teorías razonablemente explícitas, las cuales constituyen el conocimiento proposicional, que se origina a partir de las diversas ideas que crean las personas en torno a las características de los objetos, sucesos y experiencias del medio con el que se relacionan. La diferencia entre estos tipos de organización del conocimiento radica en la manera como las personas incorporan e interpretan su propio mundo. Esta investigación se desarrolló en torno a las interpretaciones resultantes de la revisión de teorías y creencias de los docentes sobre los alumnos. Para ello se utilizó un método de captación política donde se pidió a 39 docentes que seleccionaran de un grupo de estudiantes de los cuales esperaban un buen rendimiento y otro grupo de los cuales no esperaban un buen rendimiento y a partir de ello indicaran el por qué de esta selección realizando una evaluación de sus descripciones.

Los autores Crist, Marx y Peterson²⁹ (1974), realizan una distinción en las siguientes tres categorías propuestas por Jackson (1968) quien dice, son las que componen el pensamiento de los docentes: a). La planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos), b) Sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) Sus teorías y creencias. Se dice entonces que las dos primeras categorías representan una distinción temporal, ya que tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula o bien antes o después de esa interacción. Además, estos investigadores formularon la hipótesis de que el tipo de pensamiento de los enseñantes durante la interacción en el aula difiere cualitativamente de los tipos de pensamiento que se producen antes y después de esa interacción.

Estas dos primeras categorías han sido incluidas en la categoría de “planificación del docente”. La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula y también los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan después, y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula. La tercera categoría, las teorías y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos.

²⁸ WITTROCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 502 - 504

²⁹ *Ibíd.* Pág. 449

Sin duda, los docentes también pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella.

El autor Marland (1977)³⁰ propone otras categorías las cuales fueron retomadas por Connors y Lowyck (1980), estas reflejan una mayor descripción de tipo “procesos cognitivos” de los pensamientos interactivos de los docentes:

Percepciones: el docente mencionaba una experiencia de tipo sensorial.

Interpretaciones: el docente atribuía un significado subjetivo a las percepciones.

Previsiones: pensamientos especulativos generados antes o durante la interacción sobre lo que podría ocurrir en una clase.

Reflexiones: el docente pensaba sobre aspectos realizados y no realizados durante la clase.

De acuerdo con esta investigación, se dice entonces que estas categorías son más apropiadas para describir los procesos en que se ocupan los docentes antes y durante la enseñanza.

Muchas teorías sobre la percepción de los docentes, tienen que ver, en cómo estos ven la actuación de los estudiantes, esto se estudió para conocer como dicha percepción de los docentes afecta el rendimiento de los educandos.

Ahora bien, el estudio sistemático de los procesos de pensamiento de los docentes enfrenta a los investigadores con serios problemas técnicos, metodológicos y epistemológicos. Esta investigación se basa en gran medida en varias modalidades de autoinformes de los maestros, y el principal problema metodológico concierne al modo de conseguir e interpretar autoinformes validos y fiables sobre los procesos cognitivos. Como por ejemplo el uso de informes verbales como datos, ha sido criticado por Nisbett y Wilson³¹ (1977) cuyos argumentos fueron cuestionados por Ericsson y Simon³² (1980). Estos últimos indicaron que los informes verbales son muy fiables y válidos como datos cuando una persona informa sobre el contenido de lo que se está ocupando en aquel momento. Se dice además, que menos fiables y válidos son los datos obtenidos a partir de investigaciones vagas y generales o que obligan a los entrevistados a valerse de procesos deductivos para completar o elaborar parcialmente la información recordada.

³⁰ WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 481

³¹ WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 451 - 455

³² Ibíd. Pág. 451-455

En los últimos estudios que reseñamos en los anteriores planteamientos, los investigadores utilizaron diversas combinaciones de cinco métodos de investigación: pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, captación de “política”, diario y técnica de la matriz de repertorio. A menudo estos métodos se completaron mediante entrevistas, observaciones de campo y relatos descriptivos de la tarea, el contexto y la conducta visible de quienes participaban en el estudio.

Nos referiremos brevemente a esos métodos, en primer lugar el pensamiento en voz alta:

Este método consiste en hacer que un maestro verbalice todos sus pensamientos mientras realiza tareas como la planificación de una lección o la evaluación de materiales curriculares. Las verbalizaciones del maestro se graban, por lo general en casete y ocasionalmente en videocasete, y más tarde se transcriben para poder disponer de protocolos mecanografiados. Luego, los protocolos se someten a varias clases de codificación (casi siempre ideadas por el investigador) para poder producir descripciones del contenido del pensamiento del docente y de las secuencias de procesos cognitivos que se dan en él cuando planifica, toma decisiones y enseña.

También encontramos la estimulación del recuerdo, este método fue empleado por primera vez por Bloom³³ (1954) y consiste en reproducir en audio o videocasete en episodio grabado durante la enseñanza, para permitir al que lo contempla o escucha (por lo general el docente que lo protagonizó) que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo. La aplicación del método puede sufrir algunas variantes: se pueden reproducir partes de la grabación completa; el investigador puede, cada vez que se detiene la cinta, formular preguntas preestablecidas, o bien pedir al docente que haga los comentarios que considere pertinentes; la decisión acerca de cuándo detener la cinta puede ser prerrogativa del investigador, del docente o de ambos. Los informes y comentarios del enseñante sobre sus pensamientos y decisiones durante la enseñanza se graban, transmiten y someten a un análisis de contenido.

Otro método es la captación de “política”, este es un método tomado de la psicología de laboratorio, para ser aplicado al estudio de los procesos de evaluación del profesor. En un estudio típico de captación de “política” se presenta a un profesor una serie de descripciones impresas de alumnos, de situaciones de enseñanza hipotética o de materiales curriculares. Estas descripciones han sido redactadas por los investigadores de tal modo que todas las combinaciones posibles de hasta cinco rasgos o “señales” aparezcan en el conjunto total de objetos que se deben evaluar. Se pide al docente que haga una o más evaluaciones de cada una de las descripciones impresas, evaluaciones que por lo común se registran en una escala de Lickert, esta consiste en un conjunto de

³³ WITTRICK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 456.

ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos.

La finalidad de este enfoque es producir modelos matemáticos (generalmente ecuaciones de regresión lineal) que describan los valores relativos asignados por los docentes, durante la evaluación, a los rasgos de los objetos presentados. Entonces, las ecuaciones resultantes representan la “política” del docente respecto al ámbito en que se hicieron las evaluaciones (por ejemplo, la asignación de alumnos a grupos de lectura, selección de materiales curriculares).

Entre los diversos métodos utilizados para estudiar el pensamiento de los docentes, el de captación de “política” es el que menos depende de sus autoinformes. Sin embargo, el método sólo es aplicable a situaciones de evaluación relativamente simples, con un pequeño número de señales o rasgos (normalmente, cinco o menos) que puedan ser identificados a priori por los investigadores.

El diario, es otro método que encuentra aplicación sobre todo en el estudio de la planificación del proceso. Normalmente se pide a los docentes que registren por escrito sus planes para la instrucción a medida que los van desarrollando, y que comenten por escrito: a) el contexto en el que hicieron sus planes, b) las razones por las que prefirieron un modelo de acción y no otro, y c) la evaluación que hicieron de sus planes después de haberlos aplicado en el aula, junto con las reflexiones que le inspiraron. Generalmente, la producción de un diario se complementa con frecuentes entrevistas, tanto para alentar y apoyar al enseñante en el proceso a menudo exigente y poco frecuente de llevar un diario como para aclarar y elaborar partes incompletas del registro.

En algunos casos, el investigador entabla un diálogo por escrito con el docente en las páginas del diario. Los apuntes del diario se someten a análisis de contenido y los datos se emplean para producir descripciones y modelos del proceso de planificación y de los factores que influyen en él.

Otro método utilizado es la técnica de la matriz de repertorio, técnica se ha utilizado en el estudio de las teorías implícitas de los maestros. Fue desarrollada por Kelly (1955)³⁴ como método para descubrir los constructos personales que influyen en la conducta individual. Se le presenta a una persona una serie de tarjetas en las que han escrito palabras aisladas o frases relacionadas con el ámbito que interesa al investigador. Se pide al sujeto que indique qué tarjetas son semejantes o diferentes y que explique por qué. El investigador denomina “constructos” a los conjuntos de tarjetas así obtenidos y a sus respectivas fundamentaciones. Los constructos y sus elementos componentes se ordenan

³⁴ Kelly, 1955 citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 69-70.

entonces en forma de matriz para que queden de manifiesto (al examinarlos o al someterlos a análisis factorial) las relaciones entre los constructos. Las variantes de esta técnica incluyen que se encargue el docente de la producción de los elementos que se deben clasificar y que participe en el análisis de las relaciones entre los componentes por medio de entrevistas “clínicas”.

Por último, encontramos la planificación del docente, los investigadores conceptualizan la planificación del docente en dos modos diferentes. En primer lugar, piensan en ella como en un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y fines, y construye un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura. En segundo lugar, los investigadores definen la planificación como “lo que hacen los docentes cuando dicen que están planificando”. Esta definición sugiere un enfoque fenomenológico o descriptivo de la investigación sobre la planificación del docente, investigación en la que éste asume un importante papel como informador o incluso como colaborador.

La diferencia en los puntos de partida para el estudio de la planificación del enseñante se constituye probablemente la razón de la diversidad de los métodos de investigación en uso y de la dificultad que los autores de reseñas encuentran para presentar un resumen coherente de lo estudiado. El análisis de la planificación es dificultoso porque se trata tanto de un proceso psicológico como de una actividad práctica.

En relación con los tipos y funciones de la planificación del docente, hay tres puntos que presentan un interés especial. En primer lugar, los investigadores han tendido a concentrarse en un solo tipo de planificación y a estudiar únicamente a los maestros de escuela primaria.

Para entender plenamente las exigencias de la tarea docente y los modos en que los enseñantes responden a esas exigencias, los investigadores deberían describir todas las clases de planificación que los docentes llevan a cabo durante el año escolar y las relaciones recíprocas entre ellas.

En segundo lugar, el papel entre modesto e insignificante, que los docentes experimentados atribuyen a la planificación de lecciones no deja de ser interesante. Quizá sean las diferencias entre los docentes expertos y los principiantes lo que determina que la educación de los enseñantes se concentre en la planificación de lecciones.

Por último, las funciones de la planificación del maestro que no se relacionan directa y exclusivamente con un episodio concreto de la enseñanza, no fueron consideradas en su totalidad. Más bien los investigadores y los profesores de magisterio deberían mostrarse más receptivos en cuanto a lo que los docentes realizan en el tiempo que dedican a planificar y no recurrir a una comparación

estricta entre lo planificado y lo impartido como principal criterio para evaluar la calidad de la planificación.

Podríamos decir, que existen diversos métodos e instrumentos para acceder a las diferentes teorías implícitas de los profesores, con los cuales podemos indagar sobre las ideas que ellos poseen sobre su práctica y con los que podemos obtener datos para ser analizados a la luz de la teoría.

4.2. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La práctica pedagógica se entiende como el quehacer de los docentes profesionales, o en proceso de formación. Este quehacer es entendido como “un conjunto de acciones reguladas por consideraciones de carácter pedagógico y didáctico, cuya intención central es la enseñanza”³⁵.

En relación a la conceptualización de la práctica pedagógica, a continuación se analizarán los siguientes aspectos:

El concepto de práctica pedagógica, que se concibe como el ejercicio docente que se desarrolla dentro de un contexto escolar; la relación teoría práctica, entendida como las diversas relaciones o tensiones que surgen entre el discurso teórico y su puesta en escena en escenarios educativos. Ejes de formación docente, que en el programa se identifican desde cuatro ámbitos que son: la identidad, la conceptualización, el quehacer y la reflexión, los cuales convierten a la práctica pedagógica en un espacio de reflexión social e individual que contribuye a la formación integral de los estudiantes. Y finalmente, las dimensiones de la formación docente en el núcleo de práctica pedagógica de la licenciatura, son estas: disciplinar, procedimental, ético-político y estratégica.

4.2.1. Prácticas pedagógicas: Conceptualización.

La práctica pedagógica se refiere a las diferentes acciones que el maestro realiza dentro del aula, entre otras, enseña, se comunica, se relaciona con la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, colegas, directivos y demás), evalúa, forma para la convivencia, cuestiona su desempeño, realiza reuniones con los padres de familia, organiza actos culturales, se relaciona profesionalmente con otros maestros, entre otras.

³⁵ LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica, Pereira. Nov. 2007. Digital

Vista de ésta manera, la función del docente, que no está limitada a “dar clase” en un aula, sino que requiere una gran cantidad de conocimientos y actuaciones de diferente jerarquía. Sin embargo, dado que la función social que le ha sido asignada es la de *enseñar*, una de sus funciones fundamentales es la de realizar la transposición didáctica, atendiendo a las necesidades que el grupo y el contexto le exigen.

Este proceso requiere poner en juego saberes diversos, entre ellos, el saber disciplinar, entendido como el conocimiento de las áreas de enseñanza. Unos conocimientos didácticos, relacionados con el reconocimiento de los procesos y procedimientos a través de los cuales procede cada disciplina. Conocimientos sobre los estudiantes, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo. Además, en las situaciones reales de aula, se ponen en juego otras habilidades, como las de solucionar conflictos, la de liderar y gestionar procesos, y todas las relacionadas con lograr una convivencia democrática en el aula.

Estas particularidades hacen de la práctica pedagógica una situación conflictiva e incierta, tanto para los estudiantes en procesos de formación como para los docentes en ejercicio.

En el contexto formativo, la práctica pedagógica es una experiencia que aporta al conocimiento del futuro maestro, ya que requiere de una preparación conceptual, procedimental, estratégica. En general, pone a prueba el ser mismo del sujeto, en donde el conocimiento es insuficiente para el desempeño en el aula y se pone en juego todo su ser.

Es en este sentido que la práctica pedagógica apoya la profesionalización al convertirse en un espacio de producción de saber pedagógico, el cual se logra gracias a los procesos reflexivos que los docentes desarrollan. A través de la reflexión se pretende que el futuro maestro sea capaz de estudiar y reflexionar sobre su práctica cotidiana, para proponer, a la luz de diferentes *marcos teóricos*, nuevas formas de desenvolverse en su actuar, con miras a desarrollar nuevos saberes en su campo de estudio, como la pedagogía, didáctica, gestión curricular o administrativa, atención a la infancia desescolarizada, en general, en las diversas situaciones en las que se desempeñe como profesional.

Es por esto que en el ámbito formativo, la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de

la teoría y de la práctica” (Avalos, 2002)³⁶, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional

La práctica pedagógica apunta a desarrollar en el docente capacidades que den respuesta a su profesión, a las necesidades de sus estudiantes, a los requerimientos de su institución y a la comunidad educativa, ya que, en su formación se busca preparar docentes competentes para estas exigencias educativas.

En conclusión, la práctica pedagógica es el espacio en donde fusionan las diferentes teorías, orientaciones y/o modelos educativos con el fin de que se evidencien en la acción, la cual no está limitada solo al aula sino que se proyecta a la comunidad brindando las bases necesarias en su proceso de profesionalización docente.

4.2.2. Relación teoría- práctica

Como se ha señalado en párrafos anteriores, en la práctica pedagógica se hacen evidentes marcos conceptuales que el maestro, consciente o inconscientemente, pone en evidencia en su actuar. En los procesos formativos se espera hacer estos marcos conceptuales cada vez más conscientes y consecuentes con los procesos de formación teórica que se desarrolla a través de los planes de estudio. En palabras de Carr (1990) citado por Diker y Terigi define como “la actividad docente y el carácter de principios que han de dirigir la acción debido a que, toda teoría demuestra su capacidad al explorar de un modo sistemático y riguroso una serie de problemas y estos problemas tienen su fuente en la práctica”³⁷ es decir, es un conocimiento disciplinar y pedagógico que adquiere un maestro en formación, fundamentada desde las bases académicas, a través de las diferentes asignaturas que les brinda el programa en la licenciatura.

³⁶ Avalos, B. (2002): Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109

³⁷ Diker Terigi. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Carr 1990. Pág. 119.

Sin embargo, esta relación entre la teoría y la práctica no es sencilla, ni carece de conflictos. No es posible llevar a escena los supuestos teóricos de las didácticas, o los razonamientos de la psicología social para el trabajo con los grupos, porque la realidad es cambiante, contextualizada, afectada por las individualidades, Las contingencias de la realidad afectan las formas de pensar y comprender la teoría. En este sentido, la práctica se convierte en una forma de adquirir y reconceptualizar la teoría. Así mismo Diker y Terigi plantean “que la teoría es la conceptualización de las practicas y que la práctica se sustenta de la teoría y, más estrechamente que debería derivarse de ella.”³⁸

En esta relación dinámica entre la teoría y la práctica, el maestro en formación debe realizar una reflexión de las diferentes actuaciones que desarrolla, ya que esto le proporcionará las herramientas necesarias para que su actuación en el aula no se convierta en un hábito sino en un acto consiente que varía de acuerdo a las situaciones que se presenten, construyendo así un nuevo conocimiento, como lo afirma, Arbeláez, Bustos, Díaz y Santángelo³⁹ (2009) teniendo en cuenta esto; Diker y Terigi plantean que es importante realizar un análisis acerca de la actuación de los maestros y si esta está administrada por la información de conocimiento teórico pero regida por esquemas que rebasan por el mismo conocimiento, aunque realizar una relación entre teoría y práctica es de gran dificultad como lo afirma Contreras Domingo al plantear que posiblemente la relación entre estas dos no habrá de resolverse jamás de manera definitiva.

A continuación se hace referencia a los diferentes marcos conceptuales que han orientado las prácticas pedagógicas y que han determinados las formas de actuar y de pensar el hacer en las aulas.

4.2.2.1. Concepciones de Práctica Pedagógica: Desarrollo histórico.

Si bien ha habido acuerdos frente a la definición de práctica pedagógica, a través de la historia de la formación docente podemos encontrar diversos enfoques que corresponden con los pensamientos pedagógicos que han orientado la enseñanza y que responden a las necesidades educativas.

- **Enfoque artesanal o concepción tradicional-oficio:**

³⁸ Diker Terigi. La formación de maestros y profesores. Pág. 119

³⁹ ³⁹ ARBELÁEZ, Martha Cecilia, BUSTOS Alfonso, DÍAZ BARRIGA, Frida, SANTÁNGELO, Horacio. Ponencia: Practicas educativas. 2009. Pág.5.

Este enfoque toma la práctica pedagógica como una actividad artesanal, entendida como el oficio donde se moldea al docente en la medida que adquiere experiencias de forma espontánea dentro del contexto escolar. El único camino para formarse en la enseñanza, es realizando un trabajo que se aprende de manera similar a un oficio o tarea.

En el ejercicio artesanal, el profesor se convierte en modelo a imitar por los alumnos, lo cual los convierte en el futuro docente que reproduce conceptos, hábitos, valores culturales y hasta las rutinas incorporadas en el aula. El aprendizaje del oficio se da de una manera secuencial dentro del aula, inicia con situaciones dirigidas por un experto, después hay una etapa de observación y seguido a esto hay una etapa de interacción con el contexto educativo, en esta fase se presenta la dinámica de ensayo-error y con la experiencia adquirida en este proceso, el docente logrará realizar un trabajo más autónomo alcanzando así las técnicas de enseñanza.

El proceso de reproducir las ideas, conceptos, actuaciones, rutinas, y otros aspectos de un experto, hace que este enfoque se ubique bajo un modelo de enseñanza tradicional que enfatiza en las experiencias y en las vivencias del quehacer docente, donde se da una evaluación por resultados evidenciándose solo lo que se interiorizó y lo transmitido por el experto al momento de repetir de manera adecuada el oficio enseñado.

El docente toma su labor como una simple repetición de lo visto en su rol de alumno, pero no va más allá del saber aprendido; en este enfoque no se evidencian procesos reflexivos ni mucho menos procesos de evaluación, autoevaluación o hetero-evaluación, simplemente ser un buen maestro es repetir de manera similar lo observado.

- **La tradición normalizadora-disciplinadora:**

Enfoque desarrollado conjuntamente con la aparición de las escuelas normales; surge en el siglo XIX, cuando en lugares como Europa y Estados Unidos, descubren altos índices de miseria indiferenciada, marginalidad, lo cual originó comportamientos no aptos de ser realizados por la sociedad. En este punto, “se introduce la maquinaria pedagógica con el fin de normalizarla”⁴⁰ (Davini. 1997).

⁴⁰ Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. P.21

En esta maquinaria pedagógica, entendida como una forma de enseñar, muestra a los profesores como un ejemplo moral para la población, por ello se les denomina como el “buen maestro”, cuya única misión es la de formar docentes íntegros capaces de educar y de civilizar a dicha sociedad. Entonces la enseñanza se centró más en impartir valores morales y de convivencia, para cambiar la conducta de las personas que en la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento.

En la tradición normalizadora, el profesor era el difusor de la cultura, la cual era entendida como la inculcación de formas de comportamientos, sin olvidarse de enseñar un conocimiento mínimo básico y útil para la gran mayoría de la población. Es de resaltar que este saber estaba enfocado a reglas, moralidades y principios requeridos para actuar de manera adecuada. Es así que para enseñar el saber general el docente necesitaba persuadir con su discurso a los oyentes para que éstos pudieran creer en él.

En este enfoque, los contenidos estaban constituidos por los saberes básicos que debe poseer una persona como el saber leer y escribir, pero el saber más importante correspondía a las normas de comportamiento establecidas por la sociedad, tales como, valores y principios que llevarán a combatir la marginalidad producida en la sociedad.

Por consiguiente, el enfoque de la tradición normalizadora se regía por el espiritualismo pedagógico como modelo a seguir, dándole al docente el papel fundamental de moralizador y socializador, con la pretensión de hacer de los niños y niñas un pueblo culto, moral, generoso y de buenos sentimientos. Estos aspectos hicieron ver la actividad del docente como femenina, ya que brindaba apoyo y ayuda afectivamente, además que en esa época se le atribuía a la mujer dotes para el trato con los niños y niñas; por lo tanto la docencia adoptó una actitud de entrega personal que nadie mejor que las mujeres podían hacer.

- **La tradición academicista:**

El enfoque de la tradición academicista enfatiza el sólido conocimiento de la disciplina a enseñar, se insiste en que los docentes tuvieran conocimientos disciplinarios en lo que enseñan, convirtiéndose en unos especialistas de cada área a enseñar y dejando de lado los cursos pedagógicos, puesto que lo pedagógico era visto como un saber dirigido a resolver problemas en el aula y esto hizo que se considerará innecesaria, además de ser catalogada como un obstáculo que ahuyenta la inteligencia. Sería en su práctica donde el docente

lograría mejorar y orientar su enseñanza (lo pedagógico) con la resolución de problemas instrumentales en el aula.

En esta tradición se defendía el modelo tradicional, porque difundía la transmisión del conocimiento en el sistema escolar, donde los contenidos eran parte fundamental en el aprendizaje para que hubiera una buena enseñanza. Así se dio prioridad a los contenidos y la formación disciplinaria para los futuros docentes.

En este enfoque no hay una preocupación por el ser, ya que lo importante era impartir el conocimiento sin importar la forma, lo cual deja de lado lo pedagógico y por ende los procesos reflexivos, ya que la experiencia adquirida en cada clase le daría al profesor ese saber pedagógico que en la realidad de este enfoque no era trascendente.

Es importante para este enfoque que el docente sea un especialista en los contenidos de su ciencia, además que se actualice constantemente en su asignatura, ya que esto garantiza la calidad de la educación visualizada en que "los alumnos dominaran los conocimientos, pudiendo comprender los contenidos, discutir sus postulados y desarrollar el pensamiento autónomo del aprendizaje."⁴¹ (Davini.1997).

En sí, el conocimiento y estructura de los contenidos que se derivan de cada una de las distintas disciplinas que se desean enseñar, se establecen como la principal fuente de la formación Inicial de docentes y la práctica pedagógica. Por lo tanto el docente conduce adecuadamente los conocimientos que debería enseñar al estudiante.

- **El enfoque técnico academicista o concepción tecnológica o tradición eficientista:**

Se inicia en la década de los 60, donde surgen ideologías desarrollistas que postulaban llegar a la sociedad industrial moderna, siendo necesaria la orientación de sociedades más avanzadas. La educación es vista como un medio de formación de recursos humanos para la que se ejercieran los puestos de trabajo en el nuevo mundo moderno. Además el contexto educativo tenía la función de llevar las medidas de modernización para eliminar la resistencia al cambio.

⁴¹ Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. p 35.

En este enfoque se incluyó la división técnica de las actividades escolares, “separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías...”⁴² (Davini.1997) aquí el docente desarrolla la función de ejecutar la enseñanza. Se implementó el currículum, que prescribía los objetivos de conducta y medición de rendimiento, donde la labor del docente vista esencialmente como un técnico, consistía en llevar de manera simplificada lo que expresaba el currículum a su práctica.

El saber y el ser del maestro no son valorados y son sustituidos por el hacer, ya que con la división del trabajo mencionada anteriormente la labor del docente queda resumida en la ejecución de la enseñanza, la cual no era permeada por el profesor, ésta ya estaba prescrita por un currículum que debía llevarse a cabo y por un texto instruccional como recurso o herramienta de esa enseñanza, tanto así, que éste le decía al maestro qué contenidos enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar.

Para la enseñanza los docentes en formación se valieron de un medio novedoso como eran los libros-textos, documentos instruccionales elaborados por expertos, los cuales decían que enseñar y a su vez como hacerlo convirtiendo la labor del maestro en una labor estandarizada, perdiendo así éste autonomía en el control de las decisiones de la enseñanza, para sumirse a la ejecución de órdenes impartidas por personal jerárquico. De esta forma los procesos de reflexión se ven reemplazados por el cumplimiento de normas y estándares ya establecidos.

- **La concepción personalista o humanista:**

La tendencia de este enfoque se centra en la formación del docente como persona, lo cual constituye un seguro para la eficacia de la labor docente. Así en las prácticas pedagógicas lo más importante era el docente, donde la personalidad de este sujeto va de la mano con la buena enseñanza.

Desde el saber el maestro debe tener en cuenta los saberes básicos, pero además de esto, debe enseñarle a sus estudiantes cómo aprender, es decir, formar personas que sepan resolver problemas con mentalidad de que siempre puede, a tener confianza de sí mismo y valorarse como persona, para vivir en una sociedad apta para todos, por esta razón es tan importante trabajar en el concepto de sí mismo, las cualidades personales, para que se despierten la

⁴² Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.p 37.

libertad y la creatividad, para que hagan de la sociedad un espacio de todos y para todos, en este espacio los jóvenes como futuros docentes son centro de formación por su posibilidad de generar nuevas ideas y ser formados bajo las exigencias establecidas en su entorno.

Desde el hacer, al formar al docente se procura hacer más humana su tarea, se trabaja el concepto que tiene éste de sí mismo, su imagen, sus cualidades personales, sus actitudes frente a su labor de maestro. Si bien la formación del ser maestro implica trabajar sobre los conocimientos, también incluye el manejo de aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo, en donde las experiencias están enfocadas a trabajar esas cualidades de los estudiantes para ser personas más humanas.

El trabajar el concepto de sí mismo lleva a la persona a poseer una alta autoestima, el docente poseerá una percepción positivista de su labor, la capacidad de decir yo puedo, la confianza de llegar a sus metas y sentir el valor y respeto por sí mismo. Si el docente trabaja en estos aspectos, logrará transmitir a sus estudiantes un cariño, aprecio por sí mismo, lo cual hará que disfruten de su labor académica, mostrando pasión por sus tareas educativas.

En el ser, se ve que el ejercicio docente está cargado de sentimientos y las relaciones afectivas que surgen en esta labor marcan la enseñanza, es decir, no se puede dejar de lado las motivaciones y emociones que se generan puesto que esto facilita o limita el aprendizaje. Cuando el docente entabla buenas relaciones con sus estudiantes, estos encuentran más motivaciones para realizar sus funciones.

En sí, este enfoque muestra lo que implica un compromiso total con los estudiantes, pero más que eso, significa que los profesores deben marcar el espíritu y dar el ejemplo. Además, lo personalista en algunas ocasiones se malinterpreta, ya que algunos dicen que los maestros se convierten en cómplices de los alumnos, puesto que se establece una relación muy estrecha con sus estudiantes.

- **El enfoque hermenéutico-reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva:**

La práctica pedagógica se ubica en contextos diferentes que la enmarcan y la hacen accionable. Estos contextos diferentes son entonces los que hacen que los resultados sean impredecibles y que además cada docente tenga que plantear su propia metodología que responda a las exigencias del contexto mismo. Este

último enfoque enmarca entonces el perfil de un docente reflexivo que debe pensar en las soluciones a las problemáticas de su contexto y que con su metodología tenga un excelente desempeño en su práctica pedagógica.

La reflexión es entendida como un proceso elemental que todo el mundo debe y sabe hacer, muchos lo comparan como una necesidad similar a la respiración, pero en la educación esta reflexión debe ser una reflexión consciente y profunda, es decir, si un atleta respira debe hacerlo de manera consciente y que lo guíe en su labor, por su parte en la educación la reflexión cumple el mismo papel, los maestros la deben tomar como un proceso que guíe su labor y que lleve a identificar esas transformaciones que necesita la sociedad.

En este enfoque se toma al estudiante como un ser integral, ya que es importante en la formación del docente que conozca el saber disciplinar del área a enseñar, el cómo enseñar teniendo en cuenta sus principios metodológicos para poder planear y llegar a la ejecución, abordando estratégicamente las situaciones presentes en su labor de enseñanza sin olvidar desarrollar una evaluación formativa y por procesos.

Para la formación del docente es necesaria la integración entre la teoría y práctica, no vista simplemente desde llevar a aplicar conceptos, sino que a través del acto reflexivo que se realiza en el quehacer docente se construya la teoría.

La enseñanza se desarrolla de manera cambiante y diversa, y al plantear un enfoque orientado a la investigación, se realiza una dinámica de indagación en la que profesores y alumnos reflexionan sobre lo que sucede en el aula constantemente, con una participación del trabajo grupal y la reflexión del ejercicio docente.

4.2.3. Cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil.

La formación de maestros en los programas de licenciatura transversa la propuesta curricular, en la cual se definen los propósitos y las competencias. Esta formación, debe atender a aspectos fundamentales del desempeño en el quehacer docente, por esto a continuación se presentan cuatro ejes que constituyen y articulan los diferentes procesos de su formación: Un eje referido a la identidad, el segundo al saber, el tercero al quehacer y el último a la reflexión.

El primer eje, se refiere a la formación humana, donde el estudiante confronta sus expectativas acerca de lo que eligió como opción profesional, si desde sus imaginarios y creencias dicha labor despierta interés, emotividad, placer y si esto en realidad hace parte de su proyecto de vida, de esto dependerá su desempeño. Este eje está referido a su identidad profesional, en relación a su imagen como docente, la valoración de su profesión y la valoración que otorga a su función social.

En el segundo eje, hace referencia al saber que el estudiante adquiere, a los conocimientos necesarios desde lo teórico, y que son importantes para su desempeño docente, aquí los referentes teóricos de la pedagogía, la psicología y las diferentes didácticas, que permiten explicar las diferentes variables que intervienen en el proceso educativo. Gracias a este saber, el futuro maestro puede manejar las disciplinas del conocimiento, conocer su historia, su evolución, el cómo enseñar dicha disciplina, como transformarla en saberes escolares, es decir, cómo hacer la transposición didáctica que permita a sus estudiantes un aprendizaje significativo, profundo y a su vez favorezcan las relaciones interpersonales en los espacios pedagógicos.

El tercer eje el saber hacer, hace referencia al conocimiento teórico y práctico de los diferentes procesos y procedimientos requeridos para el desarrollo de la intervención pedagógica. Aquí los modelos didácticos y pedagógicos emergen a través de las diversas estrategias que se proponen para enfrentar las necesidades del contexto. A través de éste eje, el futuro maestro adquiere habilidades para desarrollar procedimientos adecuados que permitan el aprendizaje de sus estudiantes y el desarrollo de una sana convivencia en el aula.

El cuarto eje, hace referencia a la formación de un profesional reflexivo. Se considera fundamental la formación de maestros capaces de reflexionar sobre su propio desempeño en el aula, que de sus “errores”, vistos estos como oportunidades de mejoramiento, esto implica identificarlos, analizarlos e interpretarlos para que se lleve a cabo procesos de autorregulación, reflexión y cambio. En este sentido, el futuro docente se convierte en un investigador de su campo profesional, pues adquiere nuevos conocimientos y propone soluciones a los diferentes problemas que se manifiestan en la educación y en la formación de los estudiantes.

El desarrollo de estos ejes permite que el estudiante desarrolle competencias argumentativas, reflexivas, comunicativas inter e intrapersonales y de observación; entendidas según Echeverry como “un conjunto de conocimientos, habilidades,

destrezas, actitudes y comportamientos necesarios para la ejecución de la tarea y resolución de problemas de forma reflexiva y autónoma”⁴³.

Es aquí, donde el practicante abandona su oficio de estudiante y se convierte en un actor de su proceso de formación, por tanto construye una representación acerca del rol de ser docente: sus funciones y responsabilidades dentro de la sociedad.

A continuación se presenta la visión particular que se tiene de la formación docente en el núcleo de Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

4.2.4. Dimensiones de la práctica en el currículo de Pedagogía Infantil: Disciplinar, Estratégica, Procedimental y Ético- Política

La práctica pedagógica es entendida como el saber social reflexivo, ya que se obtiene a partir de la experiencia y la reflexión; desde esta misma relación, el estudiante reflexiona sobre el quehacer educativo y produce saberes siendo este proceso fuente de saber pedagógico.

En este sentido, las prácticas pedagógicas asumen un papel fundamental en la formación integral y profesional de los futuros docentes en los que recae la responsabilidad de la educación actual y futura, sin duda llena de retos y diversidad de conflictos que se deben superar.

Por esta razón, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil fundamenta las prácticas pedagógicas desde enfoque “hermenéutico- reflexivo”⁴⁴ o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva”⁴⁵, el cual parte del supuesto de que la enseñanza es compleja y por tanto, el docente debe indagar y reflexionar sobre su labor profesional de manera constante.

⁴³ ECHEVERRY, Liliana. La practica pedagógica: Una torre de Babel. En: Revisa Uni-Pluri/versidad. Universidad de Antioquia, No2, 2009, p. 51.

⁴⁴ PEREZ, Gómez.1993, dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

⁴⁵ RODRIGUEZ, Marcos y GUTIERREZ, Ruiz.1995. dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

Según Lanza⁴⁶, las prácticas pedagógicas son entendidas como espacios de intervención educativa en la cual se desarrollan aspectos básicos de la formación docente porque permiten la confrontación de los saberes teóricos con las realidades de los espacios educativos. Es allí donde el estudiante reelabora el saber y construye sus propias representaciones. En consecuencia, se puede afirmar que el saber pedagógico que configura la práctica se concreta en unas dimensiones constituyentes, éstas son:

4.2.4.1. Dimensión disciplinar.

Como una de las dimensiones constituyentes de la Práctica Pedagógica en el Currículo de Pedagogía Infantil, la Dimensión Disciplinar hace referencia al saber que será enseñado.

Se habla aquí de *disciplina* entendida como orden de estudio. Las disciplinas se reconocen por las divulgaciones académicas donde se exponen los resultados de los procesos de investigación y por los círculos académicos, intelectuales o científicos a los cuales pertenecen las investigaciones. Ahora bien, respecto a la dimensión disciplinar, se acepta que “no se puede enseñar aquello que no se conoce”, tampoco se puede aceptar que algunas escuelas de formación de maestros han centrado sus esfuerzos en este aspecto exclusivamente, bajo la premisa de que quien conoce con suficiencia la disciplina es el indicado para enseñarla. Por el contrario, sabemos que sí es necesario reconocer la vinculación conocimiento-enseñanza como condición imprescindible para cualquier maestro.⁴⁷

Siguiendo a la autora, en relación a la dimensión disciplinar, el maestro debe manejar las formas de proceder de la disciplina que enseña sus procesos, su desarrollo histórico, los giros que ha tenido el pensamiento humano en torno a la construcción de ese saber, por otra parte, cómo construyen los niños y niñas ese saber, cuáles son sus hipótesis o teorías y cómo éstas se van modificando a través de los procesos madurativos y educativos, para finalmente poder adecuar los saberes a la escuela, a sus estudiantes, a sus necesidades y características.

⁴⁶ LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica, Pereira.

⁴⁷ Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov.2007. digital

En este sentido, Gómez de Barbosa y Buitrago Contreras⁴⁸ plantean que todo docente debe conocer la disciplina que va enseñar. Se muestra de esta forma la vinculación del saber disciplinar con la didáctica desde la relación teoría-práctica. Esta vinculación se explica como “el saber disciplinar definido como el conjunto de disposiciones que un profesor adquiere, que le permiten saber lo que conoce. Este saber no es de información, sino es un saber reflexivo. De cualquier forma, este tipo de saber aparece configurado por una pregunta; ¿Qué sé de lo que conozco?”⁴⁹

Para determinar la dimensión disciplinar en el aula de clase es necesario tener en cuenta las fuentes que el maestro utiliza para su conocimiento y además para aplicarlo en su práctica (libros, documentos, teorías, principios, etc.); con anterioridad el maestro debe conocer lo que va a enseñar, pues de su conocimiento depende la construcción del saber de los mismos estudiantes. Lo que caracteriza el saber disciplinar, es la forma en cómo el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado. Tal conocimiento es desde cualquier perspectiva, diferente del saber común de los sujetos.

4.2.4.2. Dimensión Procedimental

Esta dimensión hace referencia específicamente a la transposición didáctica como eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en transformar los saberes disciplinares en saberes escolares, que como dice Lanza⁵⁰, supone una integración de la disciplina en el ámbito académico, en donde los contenidos deben pasar por una serie de adecuaciones y ajustes para su enseñanza.

“La transposición implica una selección de contenidos, establecer el curso de acción en el aula, qué recursos se hacen necesarios, cuáles serán los escenarios pertinentes, cómo se conforman las rutinas y las acciones, por medio de qué estrategias, caminos y procesos, y si el saber podrá ser adquirido por las y los estudiantes.”⁵¹

⁴⁸ GÓMEZ DE BARBOSA, Gladys Lucía - BUITRAGO CONTRERAS, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes, Universidad el bosque. P. 2

³⁸ CASTAÑEDA VÁZQUEZ, María y ABBA BERNSTORFF, Alberto Boris. Ponencia “Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja”.

⁵⁰ Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital

⁵¹ *Ibid.*

En el proceso de transformación del saber sabio al saber enseñado, el saber se separa de sus orígenes históricos, de su propia naturaleza en la esfera de su disciplina, para convertirse en un saber enseñado y descontextualizado, el docente tiene el deber de reconstruirlo en las condiciones necesarias para su aprovechamiento en el aula de clase; y esta adecuación se realiza consciente teniendo en cuenta la población a la que va direccionada. De allí la importancia de entender que una misma estrategia didáctica no es pertinente para toda situación de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, tanto Brousseau como el mismo Chevallard (2005)⁵² coinciden en que la forma como estos procesos de adaptación y transformación de objetos saber a objetos de enseñanza debe ser sometida a una estricta vigilancia denominada “vigilancia epistemológica”, la cual significa un proceso autorreflexivo permanente por parte del docente, pues a través de esta dimensión se exige una escogencia consciente y profunda de los saberes o conocimientos a transmitir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar. Por tanto implica el cuidado que debe tener el maestro al momento de su intervención, para que no se pierda el sentido original de lo que enseña.

Además de reconocer una relación didáctica (docente/alumno/saber) debe reconocerse igualmente el contexto inmediato en donde tiene lugar dicha interacción, pues en el momento de elegir un contenido o un saber a transmitir, el entorno debe ser tenido en cuenta, ya que es a partir de éste que se obtienen los saberes y se les da significado.

Para ello, el docente como actor principal en la educación, encargado de transmitir y reproducir los contenidos curriculares, debe en su tarea profesional seleccionar los saberes científicos necesarios para su clase y así realizarles un tratamiento didáctico, esto es partir, de los objetivos y finalidades que se asignan para los niños y jóvenes en los determinados grados escolares y de las intenciones que tenga en el abordaje de dichos contenidos.

Para que la enseñanza de un determinado contenido del saber sabio designado entre muchos otros sea apto para lograr los objetivos de la enseñanza, éste deberá sufrir una serie de transformaciones y de adecuaciones por parte del enseñante, adaptaciones que suponen como menciona Chevallard (2005) “un peligro” eminente, pues las mismas concepciones y la subjetividad de quien toma el saber sabio y lo transmite a saber enseñado impide una visión idéntica de la

⁵² CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. editorial Aique. 2005. P. 51

realidad, ya que es el docente quien se encarga de enfrentarse al riesgo de organizar los saberes que serán interpretados de formas diferentes por sus estudiantes.

Además de seleccionar, transformar, organizar y transmitir los contenidos disciplinares, el docente debe implementar estrategias didácticas apoyadas en las motivaciones, intereses y conocimientos previos de los alumnos, desde el manejo de una adecuada metodología que se expresa en configuraciones, secuencias y dispositivos didácticos.

Toda esta metodología a realizar en el aula de clase, debe ser previamente planificada por el profesor antes del proceso de transposición, pues aquí requiere transformar un contenido inicial en un contenido con fines pedagógicos, siguiendo una serie de parámetros para una adecuada práctica docente.

4.2.4.3. Dimensión Estratégica.

Otra dimensión constituyente de la Práctica Pedagógica en el Currículo de Pedagogía Infantil es la dimensión estratégica. Lanza⁵³ la plantea como la capacidad de resolver proponer rutinas de acción y dar respuesta a aquellos conflictos de que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y de su contexto. El enfrentar estas situaciones requiere de consideraciones pedagógicas que permitan la expresión de las diferencias y el respeto entre los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que el hombre por naturaleza genera espacios de convivencia, pero esto no niega que las relaciones sociales puedan deteriorarse, nos referimos a los conflictos en las relaciones humanas que ocurren en cualquiera de los escenarios sociales, en este caso dentro del aula, donde emergen desacuerdos, tensiones interpersonales, enfrentamientos intra o intergrupales pueden adoptar un carácter violento o destructivo, o que dañen la convivencia y la salud humana, física y mental.

Ante situaciones de conflicto en el aula, es primordial que el docente asuma la existencia de éste para buscar alternativas que permitan un correcto y eficaz manejo de forma constructiva. Para ello, se utilizan herramientas teóricas útiles como las competencias ciudadanas que ha formulado el Ministerio de Educación

⁵³ LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira nov. 2007. Digital

Nacional, las cuales se convierten en un apoyo teórico y procedimental en la solución de conflictos, la inclusión, y el desarrollo de aulas más democráticas.

Es importante vincular a los estudiantes en la construcción, análisis crítico y modificación de las normas que rigen sus clases, que puede llevar no solo a que se comprometan más con esas normas, sino a que comprendan el sentido de las normas en la sociedad, algo fundamental en la formación ciudadana. Las relaciones cotidianas entre los estudiantes y los docentes, y entre los estudiantes mismos, representan situaciones reales en las que se pueden aprender y poner en práctica las competencias para la convivencia, el respeto y la defensa de los derechos humanos y la pluralidad. Todos éstos son ejemplos de dinámicas cotidianas en el aula en todas las áreas académicas que pueden considerarse oportunidades valiosas para la formación ciudadana

4.2.4.4. Dimensión Ético-política

Esta dimensión de la práctica pedagógica desarrolla conciencia del maestro alrededor de dos aspectos fundamentales: *en primer lugar*, la responsabilidad social que tienen los diferentes actos educativos, lo cual el maestro pone al descubierto sus propósitos políticos, es decir, las metas que justifican su labor.

El maestro asume una responsabilidad social al estimular a sus estudiantes a incursionar en el mundo de la cultura. Esto, de una u otra manera, le da la posibilidad al estudiante de comprender su propio mundo y entender críticamente los nuevos conocimientos que está construyendo en el proceso.

En un segundo lugar, el papel del maestro y reconocimiento de sí mismo como un sujeto de convicciones políticas, dentro de una comunidad educativa, donde se trabaja de forma colectiva para orientar los propósitos de la Institución a la que se pertenece. Para lo cual, se hace necesario el trabajo cooperativo donde se ponen en marcha unas competencias, particulares y que se articulan para guiar de la mejor manera el proceso, cuando no es así; algunas de las causas son: falta de atención, apresurarse a las situaciones, no escuchar con atención o una mala organización.

En este contexto las dimensiones (disciplinar, procedimental, estratégica y ético-política) reflejan el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado durante la intervención pedagógica que permite al docente en formación reflexionar, al ser consciente de sus actuaciones. Entonces, la formación docente debe estar

enmarcada en el modelo reflexivo, pues se tiende a transformar las concepciones de enseñanza y aprendizaje las cuales son producto de la cultura y la interacción social de los individuos, dichas concepciones son teorías implícitas constituidas desde las actividades cotidianas de aprendizaje y las estructuras cognitivas de los docentes en formación. En este sentido, el conocimiento acerca de la enseñanza y las concepciones de práctica pedagógica se transforman a medida que se adquieren nuevos conocimientos y se interactúa con las demás personas, convirtiéndose en saberes explícitos.

5. METODOLOGÍA

5.1. Tipo de Investigación

La investigación planteada es cualitativa de corte interpretativo, porque se busca identificar y describir las concepciones que tiene los (as) estudiantes de VI semestre de pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira acerca de las prácticas pedagógicas desde sus propios discursos y actuaciones; discursos que han sido contruidos durante su experiencia formativa y actuaciones observadas en contexto reales de práctica.

Según Taylor y Bogdan, citado por Deslauriers la investigación cualitativa, es la que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas, esta investigación se centra en el análisis sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción y la construcción de la realidad social⁵⁴.

Para el análisis de discursos y actuaciones se elaboraron categorías previas de análisis producto del recorrido conceptual e histórico sobre las concepciones de práctica pedagógica.

5.2. Unidad de Análisis

Concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VI semestre, entendidas como ideas o construcciones que realiza el individuo sobre el mundo real, a través de sus experiencias y su interacción con el medio. Dichas concepciones son transformadas en la medida que el individuo adquiere conocimientos nuevos bien sea formales o informales.

⁵⁴ Taylor y Bogdan, citado por Deslauriers , Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía Práctica: La investigación cualitativa. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro, 2004. p. 5.

En este sentido, las concepciones de práctica pedagógica son comprendidas como el conjunto de explicaciones sobre el ejercicio docente, es decir las diferentes ideas de enseñanza y aprendizaje que se van construyendo mediante las experiencias e interacción en las diferentes intervenciones pedagógicas.

Estas concepciones son abordadas en los discursos desde las siguientes categorías:

Tabla 2. Categorías de la entrevista

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Identidad	Hace referencia a aquellas características que tiene el docente desde el ser, es decir, su relación consigo mismo, con sus deseos e intereses y con las responsabilidades éticas y políticas que se asumen en su desempeño profesional
Conceptualización	Entendida como aquellas representaciones mentales que tiene sobre los campos disciplinares, en el campo pedagógico y en el campo didáctico.
Quehacer	Se refiere a la capacidad que poseen el docente en su rol para desenvolverse en el campo educativo, para establecer los procesos y procedimientos necesarios para acercar a los niños a los conocimientos y la habilidad para intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, así como la manera como resuelve los conflictos del aula.
Reflexión	Entendida como el proceso de análisis y auto regulación que realiza el docente de su desempeño en las prácticas pedagógicas.

Y en las actuaciones sólo desde la categoría quehacer, que fue abordada desde 3 momentos:

Tabla 3. Categorías de observación

CATEGORÍA	MOMENTOS	DEFINICIÓN
Quehacer	Inicio	Es el punto de partida de una intervención pedagógica que permite desarrollar una serie de pasos para acercar al estudiante a una visión global sobre la clase. Su importancia en la enseñanza es que en razón de ella, el estudiante pueda realizar procesos de evaluación y autoevaluación, y encuentre sentido a las diversas estrategias utilizadas por el docente.
	Desarrollo	Se da cuando tanto el maestro como el estudiante desarrollan actividades propias de su labor, teniendo en cuenta, lo que su estudiante sabe, lo que comprende y la forma como lo hace, o sea que parte de esos conocimientos previos para tener claro que contenidos va a trabajar y si las estrategias a utilizar son las adecuadas o no. Aquí se desarrollan actividades de enseñanza (propuestas del maestro orientadas a organizar la actividad del estudiante para alcanzar un determinado conocimiento) y de aprendizaje (desarrolladas por el estudiante para aprender)
		Es definido como el periodo donde se culmina una actividad académica, es decir donde se

	Cierre	organiza toda la información presentada durante la jornada para ser concluida con la socialización de los conocimientos adquiridos: registros, evaluación, propuestas para la siguiente clase...
--	---------------	--

5.2.1. Unidad de Trabajo.

Las concepciones de práctica pedagógica de 5 estudiantes de VI semestre de licenciatura en pedagogía infantil. Para esto se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

Las estudiantes serán elegidas de manera intencional, puesto que para la presente investigación las estudiantes de VI semestre, deben haber cursado y aprobado las siguientes asignaturas:

- Construcción y Didáctica de la matemáticas I
- Didáctica del lenguaje escrito I

Además, cursado y aprobado las prácticas de los semestres anteriores, no haberse ausentado de la universidad por un lapso de un tiempo superior a un año. A estas estudiantes se les aplicó los instrumentos, de igual manera se contrastó la información recolectada con los aportes de los antecedentes y con las categorías iniciales, de esta forma se realizó las conclusiones pertinentes.

Tabla 4. Datos de las entrevistas

Estudiantes	Edad	Género	Número de prácticas	Grado donde hace la práctica
1	20	Femenino	Tres	Preescolar
2	22	Femenino	Tres	Tercero
3	21	Femenino	Tres	Cuarto
4	20	Femenino	Tres	Quinto
5	20	Femenino	Tres	Quinto

5.3. Instrumentos

En la presente investigación se utilizaron y aplicaron los siguientes instrumentos, con el fin de recopilar la información necesaria para su respectivo análisis e interpretación.

La validación de dichos instrumentos se realizó en tres fases:

- *La primera*, prueba de expertos, en esta fase se entregó los diferentes instrumentos a Frank Giraldo Licenciado en lengua inglesa; Carlos Mario Sánchez, Fonoaudiólogo y Clara Lucia Lanza, Magíster en Educación. Los evaluadores estudiaron los instrumentos e hicieron las respectivas sugerencias.
- *En la segunda fase*, se realizó en conjunto con el equipo de investigación la depuración de los instrumentos, puesto que la entrevista en un comienzo constaba de 32 preguntas quedando de 19; por su parte la guía de observación presentaba 15 criterios quedando de 19.
- Finalmente, *en la tercera fase* se realizó la prueba piloto, la cual permitió la elaboración final de los instrumentos, que dando cada instrumento con 16 preguntas.

5.3.1. Entrevista Semiestructurada.

En este contexto, la entrevista permitió a los estudiantes de VI semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, expresar sus ideas y concepciones de práctica pedagógica. Para la realización de dicha entrevista se tuvo en cuenta una guía orientadora con una serie de preguntas que están pensadas desde cuatro categorías: identidad, conceptualización, quehacer y reflexión.

- *Identidad*: Hace referencia a aquellas características que tiene el docente desde el ser, es decir, su relación consigo mismo, con sus deseos e intereses. Esta corresponde a las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5.
- *Conceptualización*: Referido a los conceptos y disciplinas que domina el docente. Conciernen a las preguntas 6, 7, 8 y 9.

- *Quehacer*: Representa la acción que realiza el docente en las intervenciones pedagógicas. Incumbe a las preguntas 10, 11, 12 y 13.
- *Reflexión*: Entendida como el proceso de análisis y auto regulación que realiza el docente de su desempeño en las practicas pedagógicas. Pertenece a las preguntas 14, 15 y 16. (Ver anexo 1)

5.3.2. Observación no participante.

Para la recolección de la información se tuvo en cuenta una guía de análisis, que partió de la categoría: quehacer, en la cual se diferencian los distintos momentos de la intervención pedagogía.

- El primero de ellos es el *inicio*, hace referencia al modo de explicación de los propósitos, la organización del grupo y la importancia que se le da a los conocimientos previos de los estudiantes. Las preguntas que dan cuenta de ello son 1, 2, 3, y 4.
- El segundo hace referencia al *desarrollo*, donde se identifica la secuencia didáctica, la resolución de los diferentes conflictos, la forma de evaluar y la relación con los estudiantes. Para ello se realizaron las preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12.
- El tercero, se refiere a la *finalización de la clase*, aquí se evidencia el cierre de la intervención pedagógica y las conclusiones a las que se llegaron. Corresponde a las preguntas 13, 14 y 15.
- La cuarta categoría, *otros* hace referencia a otras situaciones y dificultades que se presentan durante las intervenciones pedagógicas. Pertenece a las preguntas 16, 17 y 18. (Ver anexo 2).

5.4. Procedimientos

La presente investigación se realiza en tres fases fundamentales, estas son:

- *Fase descriptiva:* En la cual se identifican y describen las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VI semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, con la ayuda de la información recolectada mediante los instrumentos.
- *Fase de caracterización:* En esta, se caracterizaron las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VI semestre, desde los discursos y actuaciones, las cuales permitieron conocer los diferentes enfoques a los que pertenecen dichas concepciones, para su posterior análisis.
- *Fase de interpretación:* Aquí, las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones, fueron contratadas a luz de las teorías, evidenciando las características comunes y generales de dichas concepciones.

Tabla 5. Fases

FASE	DIMENSIÓN	INSTRUMENTOS
Identificación	Recoger y organizar la información, desde las categorías iniciales.	Entrevista
	Discursos: Identidad, conceptualización, quehacer y reflexión. Actuaciones Categoría quehacer. Momentos: inicio, desarrollo y cierre	Observación
Caracterización	Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos	Entrevistas
	Caracterizar las concepciones de práctica	Observaciones

	pedagógica desde las actuaciones	
Contrastación	Contrastar las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de las estudiantes	Marco teórico

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para comprender las concepciones que tienen las estudiantes de VI semestre de licenciatura en pedagogía infantil sobre la práctica pedagógica, es necesario saber lo que dicen, a través de los discursos y lo que hacen, a través de sus actuaciones. Para el primer caso, los discursos, se hace un análisis de las entrevistas desde las categorías identidad, conceptualización, quehacer y reflexión. Para las actuaciones, se analizan las observaciones de clase, desde la categoría: quehacer que a su vez se subdivide en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Tanto las entrevistas como las observaciones concluyen en un perfil que explicitan las concepciones de práctica pedagógica y su respectiva interpretación desde los referentes teóricos elaborados, para terminar con la contrastación de los hallazgos.

6.1. Análisis e Interpretación de las Entrevistas de las Estudiantes de VI Semestre

Las entrevistas tienen como propósito dar cuenta del tejido de creencias y conceptos que las estudiantes van tejiendo acerca de lo que es y el sentido que tienen para ellas las prácticas pedagógicas, constructo que van tejiendo durante su formación y que para nuestro caso se entienden como teorías implícitas o de manera genérica como concepciones de práctica. Para develar estas teorías implícitas se abordaron tanto los discursos como los quehaceres desde cuatro categorías, a continuación se presentarán cada una de ellas y su respectivo análisis:

6.1.1. Identidad

La identidad docente se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

La identidad docente puede ser entendida como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. La identidad docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación.⁵⁵

Ahora bien, desde las motivaciones, las estudiantes manifiestan haber elegido su carrera por; *“gusto por enseñar” (s3p1)*, *“porque me pareció muy bonita la carrera, además porque tenía que ver con la educación” (s1p1)*, podría decirse, que si bien se tiene claro que un maestro se mueve en el ámbito educativo y que parte de su labor es la enseñanza, aún no se precisa qué significa enseñar argumentando desde una posición más profesional que estéticos.

Respecto al sentido de la práctica, las estudiantes manifiestan que este es un espacio de demostración de lo aprendido; *“es muy importante ya que allí demostramos todo lo que sabemos y hemos aprendido durante la carrera y todas las didácticas” (s6p2)*, *“Me parece que es esencial para poder fortalecer nuestras habilidades para poder enseñar, de esta forma nos podemos dar cuenta si el enseñar es lo que queremos” (s5p2)*. Desde esta perspectiva se evidencia una relación unidireccional entre teoría y práctica; en la teoría se aprende y en la práctica se ejecuta, lo que puede demostrar que las estudiantes le dan mayor estatus epistemológico a la teoría, al considerar que la teoría es la fuente de las actividades y la práctica únicamente donde se reproducen estos saberes.

Por otro lado, la práctica genera diferentes conflictos en su ejecución lo cual se evidencia en el manejo de la disciplina, entendida como el manejo de grupo *“...a veces siento que los niños no son mi fuerte y además porque no controlo la indisciplina, esta carrera en realidad es muy difícil cuando aplicamos la teoría en la práctica (s6p3)*, *“sí, porque a veces pienso que me equivoque de carrera al ver que los niños y las niñas son inmanejables” (s1p3)*. Sin embargo sienten que la

⁵⁵ VAILLANT, Denise. I congreso internacional, “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007. La identidad docente. P. 3

teoría es insuficiente para afrontar las situaciones reales que se presentan dentro del aula, producto de las interacciones entre los estudiantes.

Las estudiantes conciben los compromisos de ser maestro; *“desde lo ético y lo moral, responsabilidad la más grande de todas ya que si uno tiene a cargo personas y más si son niños se debe tener más responsabilidad” (s5p4), “principalmente la responsabilidad que se tiene con los niños y la institución y el de formar seres íntegros a la sociedad” (s6p4).* Aquí el énfasis está en la preocupación por la infancia como algo genérico y no por las responsabilidades sociales de ser maestro de niños, las funciones, los compromisos y la deserción docente.

Puede concluirse que la identidad es aún inespecífica y se centra mucho más en la infancia como categoría social y estética, que en aquellas características propias del ser maestro, como la enseñanza y la formación. De otra parte, esta identidad está sustentada en una relación unidireccional entre teoría y práctica, sin embargo a pesar de que en esta relación ya aparecen conflictos, estos no son identificados de manera explícita.

6.1.2. Conceptualización

La conceptualización es entendida como los conocimientos que se adquieren sobre el mundo real, en cuanto a las conceptualizaciones que hace el maestro, son aquellas representaciones mentales que tiene sobre los campos disciplinares definidos como las áreas de enseñanza y los conceptos que él desea enseñar, en el campo pedagógico como el espacio donde va a enseñar y todo lo que ocurre con respecto a la infancia, su historia y demás características y finalmente en el campo didáctico definido como las metodologías y estrategias para enseñar lo que se desea. Y desarrollar una práctica pedagógica consciente y coherente.

Las estudiantes de VI semestre definen la práctica pedagógica como: *“como el espacio adecuado para poner a prueba nuestros conocimientos básicos y todas las didácticas enseñadas hasta el momento como lengua materna, sociales, lenguaje escrito, matemáticas” (s4p1), “como un ser y saber enseñar que se logra a través de la construcción integrada del conocimiento del niño y la docente” (s2p1),* podría decirse que ellas ven la práctica pedagógica como un espacio donde ponen en práctica la teoría aprendida en cada una de las didácticas y en las

asignaturas del plan curricular; mejorando su proceso y su función como docentes; desde esta perspectiva cabe resaltar que las estudiantes realizan una relación entre teoría y práctica en donde la teoría es todo lo que se aprende en las diferentes didácticas y la práctica es donde se aplica todo lo aprendido. Esto indica que las estudiantes desde su discurso plantean que tiene mucha importancia lo que aprenden teóricamente alrededor de la carrera, ya que este es quizás lo que fundamenta la práctica; es decir que gracias a la teoría y a las diferentes didácticas son capaces de enfrentarse a un salón de clases. Es así como plantean Arbeláez, Bustos, Díaz, Santángelo (2009), que la práctica puede ser entendida “como un saber social reflexivo, dado que se obtienen a partir de la experiencia y la reflexión sobre sí mismas y la contrastación con otras experiencias y otras reflexiones teóricas y/o prácticas”⁵⁶.

Las estudiantes en su discurso, plantean que las funciones que se deben realizar en las prácticas pedagógicas son: *“buena disciplina, tener a los niños bien organizados y utilizar buenas estrategias para el aprendizaje de los niños” (s6p2)*, *“normas, disciplina y paciencia” (s3p2)* *“las vistas hasta ahora, manejo de grupo, actividades lúdicas, etc.” (s4p2)*, a partir de esto se puede expresar que las funciones que identifican las estudiantes en la práctica pedagógica van ligadas únicamente al compromiso que genera el manejo de grupo en el aula. Y al hablar de su responsabilidad en la enseñanza, lo hacen de manera muy vaga, sin mayores especificaciones, aludiendo al juego y la recreación, más que a la enseñanza. Teniendo en cuenta estas expresiones se puede explicar que las estudiantes de VI semestre tienen la concepción de que un buen docente es aquel que mantiene en grupo en silencio, y su mayor responsabilidad es la de mantener una buena disciplina del grupo.

Las estudiantes plantean como procesos que utilizan para determinar los contenidos que van a enseñar: *“como primero los conocimientos previos que tienen los niños” (s1p3)*, *“observación, indagación (para conocer que saben los niños) y conocer las necesidades y falencias (s6p3)* *“una indagación de conocimientos previos” (s4p3)*, de esta manera se puede observar como las estudiantes piensan que la indagación en conocimientos previos es el único recurso para determinar los contenidos; de esta manera se puede interpretar que las estudiantes desean enseñar partiendo de las necesidades y conocimientos previos de ellos, es decir que ellas tienen una concepción de que al determinar los conocimientos previos, las necesidades de los niños y sus falencias pueden lograr la determinación de los contenidos a enseñar, por lo tanto le generan una gran

⁵⁶ ARBELÁEZ, Martha Cecilia. BUSTOS, Alfonso. DÍAZ Barriga Frida. SANTÁNGELO, Horacio. Documento de trabajo. 2009. Pág. 5.

importancia a lo que saben los niños para partir de allí generar un nuevo conocimiento en ellos.

Los aspectos que las estudiantes consideran importantes al momento de plantear actividades para acercar a sus estudiantes al conocimiento de los contenidos se evidencian las siguientes; *“que sean dinámicos, que les agrade y les llame la atención y que sean teórico-prácticos” (s1p4)* *“estrategias lúdicas de interés, conocimientos previos” (s4p4)* *“conocimientos previos, la aplicación del tema a trabajar por la practicante y trabajar por grupos o individual” (s5p4)*, para lo anterior cabe señalar que las estudiantes se basan mucho en los conocimientos que tienen los niños para la enseñanza de las diferentes áreas, es como así ellas inician su proceso de enseñanza en la práctica pedagógica, además se resalta que las estudiantes toman en cuenta con anterioridad lo que van a enseñar apoyadas en las motivaciones e intereses de sus estudiantes ya que de aquí depende la construcción de ellos, sin embargo dejan de lado aspectos fundamentales como los procedimientos aprendidos en las didácticas como es el nivel de comprensión que tiene el estudiante y lo que necesita para aprender

De esta manera podemos concluir que desde el discurso de las estudiantes de VI semestre, se plantea la practica pedagógica como el espacio de aplicación de lo aprendido teóricamente en sus clases, tomando en cuenta las didácticas vistas en clase, para ser aplicadas en el campo escolar, para Contreras Domingo *“posiblemente existe un problema en esta relación ya que al fin y al cabo, pensar y hacer son dos actividades humanas de naturaleza distinta, por lo que el vinculo entre ambas es siempre tentativo y siempre mejorable, nunca definitivo por esta misma línea este autor sostiene que la teorización pedagógica lo es de una actividad intencional, que es la práctica educativa, por lo que el vinculo, la forma en que se pretende relacionar la teoría con la práctica no es indiferente sino definidor: define tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica”*⁵⁷ Con esto se evidencia una relación unidireccional entre teoría y práctica, donde en la teoría se aprende y en la práctica se aplica. Así mismo el maestro en formación debe realizar una reflexión de las diferentes actuaciones que desarrolla, ya que esto le proporcionará las herramientas necesarias para que su actuación en el aula no se convierta en un hábito sino en un acto consiente que varía de acuerdo a las situaciones que se presenten, construyendo así un nuevo conocimiento.

⁵⁷ DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidós. Perrenoud 1994. Pág. 119.

Ahora bien, se puede decir que la función que cumple esta práctica para las estudiantes no está referida a permitirles desarrollar sus propios razonamientos acerca de asuntos como la selección de contenidos o las mejores estrategias para enseñarlos , ya que para ellas no es “lo didáctico” lo más importante, sino el manejo de grupo como disciplina dentro del aula. Se puede decir entonces que para las estudiantes no es de gran importancia brindar a los estudiantes conocimientos y hacer significativo su proceso sino que su función es mantener un salón ordenado y juicioso.

A partir de esto se puede decir que la disciplina es quizás el aspecto más importante en la función como docente ya que las estudiantes presentan una concepción acerca de disciplina como el tiempo en el que permanecen en silencio, quietos y prestando atención, sin embargo se puede decir que la disciplina no solo está ligada a estos comportamientos sino también “como un estado donde los profesores y alumnos aceptan conscientemente una serie de reglas sobre el comportamiento en clase cuya función es facilitar un proceso de enseñanza aprendizaje eficiente en una determinada lección”⁵⁸

6.1.3. Quehacer

El quehacer está referido a la capacidad que poseen el docente en su rol para desenvolverse en el campo educativo, para establecer los procesos y procedimientos necesarios para acercar a los niños a los conocimientos y la habilidad para intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, así como la manera como resuelve los conflictos del aula.

Las estudiantes de VI semestre manifiestan desarrollar sus clases así: “*encuadre, indagación de conocimientos previos del nuevo tema, actividades y cierre*” (s4p1), “*bienvenida, encuadre primera área, conocimientos previos, propuesta pedagógica, socialización, tarea y cierre. Lo mismo para la 2º área*” (s6p1). De acuerdo a lo anterior, se considera que las estudiantes desarrollan sus clases de manera mecánica porque siguen paso a paso los aspectos sugeridos en el esquema de planeaciones exigido por el núcleo de prácticas y no se evidencia un desarrollo consciente y autónomo porque solo prevalece en ellas la importancia de aplicar actividades, sin ser plenamente conscientes de la importancia o necesidad de cada uno de los pasos sugeridos.

⁵⁸ Ur, P. (1996). A course in language teaching: classroom management. Cambridge: Cambridge university press (un curso de enseñanza del lenguaje, dirección de aula)

De acuerdo a lo que manifiestan las estudiantes, siempre desarrollan lo planeado; *“si, siempre realizo lo que planeado, ya que trato de seleccionar estrategias adecuadas que sean de interés para los estudiantes y me permitan desarrollar la clase para que ellos aprendan” (s3p2), “Si, realizo todo lo que planeo, porque creo actividades interesantes, que permitan desarrollar la clase donde los estudiantes aprendan” (s5p2).* Desde esta perspectiva se evidencia que no se realiza ningún tipo de modificación, lo cual puede reflejar que para las estudiantes el tiempo es esencial y lo distribuyen para desarrollar todas sus actividades basadas en los contenidos que deben enseñar, sin tener en cuenta si su plan está pensado en nuevas ideas dadas por los estudiantes la cual puede ser utilizada y recreada en otras actividades, además si los materiales permiten reforzar lo aprendido y enseñado.

Por otro lado, las estudiantes manifiestan evaluar a sus estudiantes; *“si, con fichas y por medio de la interacción con ellos” (s5p3) “si, a veces de la socialización o algún juego motivador” (s2 p3);* podría decirse que las estudiantes toman estos recursos (fichas y juegos) como una ayuda para conocer si realmente sus estrategias fueron pertinentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o si las estrategias que se están implementando para generar procesos evaluativos están apoyadas en motivaciones e intereses de los estudiantes. De acuerdo a lo anterior, se evidencia que las estudiantes reconocen que deben evaluar pero no se interesan por desarrollar procesos evaluativos pertinente, lo que conlleva a pensar que solo lo hacen por cumplir con uno de los pasos requeridos dentro de la secuencia didáctica, sin embargo no hay referencia a las evaluaciones de contenido o de comprensión acerca de los temas, teniendo en cuenta que cada evaluación independientemente de su propósito debe estar apoyada por un modelo en el cual los estudiantes representen su saber y desarrollen sus competencias en el área de estudio.

Con respecto a la mayor dificultad que se presenta en el aula, se puede evidenciar que para las estudiantes el manejo de la disciplina es el aspecto más sensible: *“la disciplina, y la enfrente mediante actividades que me permitan controlarla de alguna manera, como: les propongo actividades donde ellos deban estar en silencio y calmados para poder participar en la actividad, centro la atención de aquellos niños dispersos, me acerco a los niños que estén en desorden o les realizo las preguntas, para que ellos sepan la importancia de escuchar a las personas.”(s6p4), “El manejo de grupo utilizando estrategias como bajar la voz, quedarme callada etc” (s5p4).* Desde esta perspectiva se evidencia que las estudiantes buscan alternativas que permiten un correcto y eficaz manejo ante situaciones de conflicto, teniendo en cuenta la situación y los autores involucrados en la escena, de manera que se puede resolver el problema de forma constructiva,

sin embargo estas estrategias ayudan a controlar a los niños por el momento y no ayudan a que mejore y logren un comportamiento constante.

De esta manera podemos concluir que el dominio del quehacer docente aún se encuentra en una etapa de formación por parte de las estudiantes. En el sentido de que las estudiantes no tienen claro que su función va más allá de planear y desarrollar actividades siguiendo paso a paso una secuencia didáctica, sino que sus actuaciones dependen de las contingencias que se presentan en el aula, de las inquietudes y dificultades que presentan los niños, además de desarrollar aptitudes de convivencia favorables dentro del ámbito escolar y social, planificar actividades teniendo en cuenta las necesidades y características de los estudiantes y saber qué saben los estudiantes a través de un adecuado diseño de evaluación educativa.

6.1.4. Reflexión

Según Perrenoud y Lanza 2004⁵⁹ la reflexión es entendida como la capacidad que tiene el docente para cuestionar sus actuaciones frente a las diferentes situaciones presentadas en el aula, para darse cuenta de sus dificultades y de esta manera plantear alternativas de solución para mejorar su acción pedagógica.

Las estudiantes caracterizan la reflexión sobre sus actuaciones; *“por medio del diario de campo y mi propio análisis sobre la clase (s - 4 p.1.)”* *“Con el diario de campo” (s-6 p.1)* *“por medio del diario de campo y en asesorías” (S – 3. P.1)*, la reflexión que la mayoría de las estudiantes dicen realizar esta basada en lo que escriben en sus diarios de campo, el cual realizan más como un requisito que deben con los parámetros de la práctica y no como un compromiso voluntario que le ayudara a buscar diferentes alternativas para mejorar sus prácticas pedagógicas, podría decirse entonces que las estudiantes no realizan procesos verdaderos de reflexión, ya que consideran que el solo hecho de pensar en las dificultades que se presentan en el aula y plasmarlos en sus diarios de campo estarían reflexionando, sin que se evidencien diferentes alternativas para mejorar

⁵⁹ PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: editorial Graó. 2004.

sus actuaciones, como por ejemplo en qué fallaron, que fue lo que no funcionó, que hizo falta y algo muy importante cuales fueron sus aciertos, fortalezas y dificultades que se presentaron en el aula.

En relación a los diferentes mecanismos como (*diarios de campo, registros escritos, auto evaluación, asesorías...*) permite reflexionar efectivamente desde su práctica “*sí, porque nos permite identificar las fallas y lo que debo mejorar*” (**s6 p.2.**) “*sí, me ayudan en el sentido que veo cómo actuó en la práctica docente y a mejorar para la próxima clase*” (**s 2 p.2**), las estudiantes ven estos mecanismos como un medio el cual muestra sus fallas y así ver cómo deben actuar en la próxima clase, sin tener en cuenta que la reflexión necesita un proceso consiente y disciplinado, un seguimiento a sus propias acciones sobre sus esquemas, esto implica identificarlos, analizarlos e interpretarlos para que se lleve a cabo procesos de autorregulación, reflexión y cambio, se remontan en general en casos concretos, que de alguna forma intentan superarlos lo cual explicaría que hayan llegado hasta allí, los errores deben ser vistos como oportunidades de mejoramiento, esto implica identificarlos, analizarlos e interpretarlos para que se lleve a cabo procesos de autorregulación, reflexión y cambio.

En relación al impacto que tiene las reflexiones sobre su práctica; “*si, buscando la manera de mejorar, además de cambiar las estrategias que he utilizado y he fallado*” (**s1 p.3.**) “*Si, cambiando las estrategias que por algún motivo no dan algún resultado*” (**s – 6 p.3.**). En este caso la reflexión que las estudiantes dicen tener sobre sus actuaciones, solo están basadas en las diferentes estrategias que utilizan en el aula de clases, buscando y replanteando aquellas en las cuales no han obtenido el resultado esperado, sin embargo se puede evidenciar que no realizan una verdadera reflexión aunque son consientes de estos errores, en ningún momento explican de qué manera se realiza este proceso con las diferentes estrategias utilizadas.

Para concluir las estudiantes de VI semestre no realizan procesos reflexivos profundos en cada una de sus prácticas pedagógicas, ya que las estudiantes lo ven de manera simplista, más como una forma de pensar y analizar sus experiencias a través del diario de campo, cumpliendo con un requisito propuesto en el manual de práctica, en vez de ser un ejercicio de reflexión profunda que, Según Restrepo Jiménez y Campo Vásquez ⁶⁰ “es un ejercicio que continua y habitualmente hace el docente, los modos de acción cotidiana configuradores de modos de ser que se reconocen como el arte de enseñar, como el saber hacer

⁶⁰ RESTREPO JIMENEZ, Mariluz y CAMPO VÁSQUEZ, Rafael. La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Javegraf, 2002. 155p.

que tiene como objetivo propiciar la formación de sus estudiantes. Son las prácticas de quién se dedica a la enseñanza y hace de ella su forma de vida.”⁶¹ lo cual implica procesos de autorregulación como la planificación, ejecución, la revisión y evaluación de la tarea propuesta, la cual les permite orientar la propia actuación, en función de los objetivos y de igual forma identificar cuáles son las estrategias que dan mejores resultados a la hora de ejecutar sus prácticas.

6.1.5. Perfil de la entrevista

Al hacer el análisis global de las categorías se encuentran básicamente dos concepciones: la normalizadora y la técnico academicista.

Respecto a la primera, según Barco de Surghi (1996)⁶² esta tradición hace referencia a una formación eminente conservadora: lo “normal” (casi como sinónimo de lo correcto, por no decir “lo sano”) en el ámbito educativo, es lo que responde al proyecto educativo en vigencia, desde el que se estipula quien y como debe ser el alumno y el docente que cosas debe enseñar y aprender; y este último como lo debe de hacer. Así mismo Diker y Terigi (1995) la labor docente tiene un prestigio simbólico y valor social, pues se concibe como un agente civilizador. Además, el énfasis está en los valores y en las normas de comportamiento; es así como las estudiantes podrían ubicarse en esta tradición, en donde los profesores se convierten en el ejemplo moral para esta población denominándolos como el “buen maestro”, con la única misión de formar docentes íntegros capaces de educar y de civilizar a dicha sociedad. Entonces la enseñanza se centró más en impartir valores morales para cambiar la conducta de las personas que en la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento. Las estudiantes de VI semestre destacan como la función más importante del docente el velar por la disciplina, entendida como manejo de grupo, y la inculcación de formas de comportamiento; en donde la enseñanza esta básicamente enfocada a las reglas y normas que los estudiantes deben cumplir dentro del aula de clase. No hay una reflexión acerca de la importancia de la norma en el contexto del aula , ni su importancia para la convivencia armónica.

⁶² DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, pág. 114

Para finalizar en la última concepción que ubicamos a las estudiantes es la concepción técnico-academicista que según Davini⁶³ plantea que a partir de este enfoque inicio la visión técnica del trabajo escolar en donde la función del maestro quedo relegada a la de ejecutor de la enseñanza, en donde aparece la organización del currículo en donde se convirtió en objeto de control; en donde la labor del docente era la de plasmar en la práctica de manera sencilla el currículo impuesto alrededor de objetivos de conducta y de medición de rendimientos es así como este autor plantea que el docente competente se concibe como aquel que puede aplicar las teorías y técnicas en la acción. Las estudiantes de VI semestre, ven su rol como maestras como ejecución de la enseñanza y no tienen claro que su función va mas allá de planear y desarrollar actividades siguiendo paso a paso una secuencia didáctica, sino que sus actuaciones dependen de las contingencias que se presentan en el aula, de las inquietudes y dificultades que presentan los niños, tomando en cuenta esto se evidencia como de manera técnica atienden a los formatos externos (estándares, formato de la Universidad) para pensar sus actuaciones, al igual que en sus reflexiones las estudiantes no realizan procesos reflexivos, ya que las estudiantes lo ven de manera simplista, más como una forma de pensar y analizar sus experiencias a través del diario de campo, cumpliendo con un requisito propuesto en el manual de práctica, en vez de ser un ejercicio de reflexión profunda.

En general se puede concluir que el perfil docente de las estudiantes de VI semestre se encuentra en formación, ya que en esta práctica se enfrentan por primera vez a un grupo de manera individual e inician con sus propias responsabilidades, y esto ha creado en ellas un impacto que ha generado mayor preocupación en el manejo de grupo, el mantenerlo ordenado y en silencio, entendiendo ésta como la principal función del maestro de igual manera las estudiantes se perfilan desde dos tradiciones nombradas y caracterizadas anteriormente que son la tradición normalizadora en donde la característica principal es la inculcación de formas de comportamiento dentro del aula así como lo expresan las estudiantes cuando hacen referencia a la importancia que tienen la buena disciplina dentro del aula y la tradición técnico academicista donde prima la ejecución de las actividades rigiendo desde un orden así como lo plantean las estudiantes cuando se rigen a las planeaciones y a la ejecución de sus clases partiendo solo y únicamente desde una secuencia didáctica.

6.3. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

⁶³ Davini María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Buenos Aires. 1997. Pág. 37

Las actuaciones de las estudiantes de VI semestre fueron identificadas a través de las observaciones, a su vez éstas fueron analizadas desde la categoría del quehacer, en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Al respecto se presenta el análisis de cada uno de los momentos:

6.3.1. Inicio

El inicio de una secuencia didáctica es el punto de partida, donde se muestra una visión panorámica sobre el trabajo que se realizará, los propósitos, las actividades, el sentido de las actividades y las formas de comportamiento esperado con respecto a las normas que deben estar explícitas al momento de dar las indicaciones para realizar la secuencia didáctica y por último las actividades que se proponen.

Se observo que las estudiantes de VI semestre, al ingresar al aula se dirigen a sus estudiantes con un saludo formal y no se evidencia que este se utilice como un medio para conocer las expectativas, los sentimientos, las inquietudes y generar un espacio cálido y afectuoso en la relación maestra-niño. Luego realizan la lectura de un cuento de valores, pero aunque esta lectura sea parte de la secuencia didáctica que deben tener en cuenta las estudiantes en este semestre, esta no posee relación alguna con una temática a desarrollar, solo utilizan la lectura como un recurso que las ayuda a motivar a los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que las estudiantes no tienen en cuenta las consideraciones que se requieren para crear y desarrollar las “rutinas de inicio” en una secuencia didáctica. En general se evidencia que las estudiantes realizan las actividades siguiendo un libreto preestablecido, al cual ellas mismas no dan sentido. Podemos concluir esto, ya que no se hace una adecuada ilación de los momentos que constituyen el inicio.

De la totalidad de las clases observadas, en ninguna se evidenció que las estudiantes explicitaran los propósitos de la clase, ya que en repetidas ocasiones se limitan a dar instrucciones sobre lo que van hacer. De lo cual podemos inferir que las estudiantes le dan mayor relevancia a las actividades y no tienen claro los propósitos de su clase, y no reconocen la importancia de que los niños sepan acerca de los objetivos de la clase, eje fundamental en la construcción significativa del conocimiento y por ende del aprendizaje. Con esto se puede decir que las estudiantes dejando de lado el por qué y para qué de la enseñanza, olvidando que este proceso es necesario para que el estudiante reconozca lo que va a realizar y con qué intenciones, para que pueda construir un aprendizaje significativo.

En cuanto a la explicitación de las formas de comportamiento esperados, en la gran mayoría se observó que las estudiantes no indican a sus estudiantes cual es el comportamiento que se espera de ellos durante las actividades que se van a desarrollar, ni se realiza una socialización general acerca de las normas y comportamientos esperados en el aula y un análisis sobre las consecuencias ante las normas de comportamiento que no se cumplan. En este sentido, se puede decir que las estudiantes no son conscientes de la importancia de realizar la explicitación de normas. Siendo este uno de las variables más influyentes, por la incidencia que tiene en el rendimiento académico de los estudiantes y la satisfacción o insatisfacción del docente. “Entre las distintas funciones del docente está la de gobernar y gestionar el aula de tal manera que permita ofrecer oportunidades adecuadas de aprendizaje, desarrollar aptitudes de convivencia favorables dentro del ámbito escolar y social, así como también crear un clima apropiado dentro del aula que facilite el trabajo, la comunicación, disminuya los conflictos y potencie interacciones cooperativas y además ayude a desarrollar responsabilidades autónomas. Indudablemente este es un ejercicio que requiere un plan de actuaciones concretas y objetivas destinadas a conseguir unos comportamientos esperados”⁶⁴

Respecto al tipo de actividades que las estudiantes desarrollan se evidencia que ninguna da a conocer la agenda de trabajo. Lo que permite concluir que las estudiantes no son conscientes de la importancia de que sus estudiantes tengan conocimiento de las diversas actividades que se desarrollaran. A partir de esto, se puede evidenciar que las estudiantes no estimulan a sus estudiantes la voluntad de aprender. Motivación que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Es aquí donde el papel del docente va dirigido a inducir motivos en sus estudiantes en sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos en clase. “La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje, determinándose unos factores que se dan a través de la interacción entre el docente y los estudiantes. En cuanto a los estudiantes la motivación influye en las rutas que establece, perspectivas asumidas, expectativa de logro, atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso. En el docente es de gran relevancia la actuación, es decir, el mensaje que trasmite y la manera de organizarse. Unos de los principios para la organización motivacional que puede ser aplicado en el aula son:

⁶⁴ DE VITOPA, Avatar. Disciplina en el aula: enseñar a comportarse en clase. Artículo, Educación Infantil. España.10 de Enero del 2007. P. 2

- a) La forma de presentar y estructurar la tarea
- b) Modo de realizar la actividad
- c) El manejo de los mensajes que da el docente a sus estudiantes
- d) El modelado que el docente hace al afrontar las tareas y valorar los resultados.”⁶⁵

De esta manera podemos concluir que las estudiantes de VI semestre le dan poco valor a las rutinas de inicio, puesto que aun se encuentran en un proceso de construcción de acuerdo a la secuencia didáctica indicada para este semestre. Esto implica que las estudiantes no tienen clara la importancia de los procesos críticos y reflexivos en los estudiantes en situaciones de aprendizaje, ya que no se evidencia una construcción de conocimientos significativos adecuados que permitan que el estudiante sea participe y, hasta donde sea posible, consciente de su papel, sus responsabilidad y desempeño esperado.

6.3.2. Desarrollo

Hace referencia a las acciones que realiza el docente para desarrollar la transposición didáctica, es aquí donde se desarrollan actividades de enseñanza y aprendizaje, propuestas para lograr que el estudiante alcance un determinado conocimiento, en esta categoría se puede ver la relación, docente - estudiante, la forma de resolver conflictos, las intervenciones de los estudiantes, las ayudas que ofrece el docente y la evaluación.

De esta forma se puede evidenciar que las propuestas que realizan las estudiantes de VI semestre, para que el estudiante participe, son muy monótonas, ya que en la mayoría de las clases solo se limitan a entregar hojas en blanco para (dibujar, escribir), cuentos y fichas con operaciones matemáticas para resolver, sin que se pueda evidenciar actividades que permitan en el estudiante un aprendizaje significativo, esto se debe a que lo más importante para ellas es mantener a los estudiantes ocupados realizando alguna actividad y de esta forma controlar y mantener la disciplina del grupo.

⁶⁵ SALAZAR BONDY, Augusto y COSSIO RETAMOZO, Atenas. capítulo 1, Estrategias de Aprendizaje. Arequipa, Perú. 2004

En cuanto a los conocimientos previos de sus estudiantes las practicantes solo se basan en una serie de preguntas que realizan antes de iniciar un tema ya planeado, no indagan los conocimientos previos con un fin claro que les permita evidenciar las necesidades y los conocimientos que sus estudiantes tienen, esto lo realizan mas por cumplir con un requisito en el formato de la práctica, sin que los retomen en ningún momento, ni los confronten antes de dar inicio a la clase, olvidando que las ideas y opiniones que sus estudiantes aporten sirven como guía en los diferentes temas que van a trabajar.

En la totalidad de intervenciones observadas, una gran mayoría tiene como esquema general la resolución de guías escritas, acerca de problemas matemáticos o preguntas de comprensión sobre un cuento o un dibujo, limitando un poco la posibilidad de que sus estudiantes participen activamente, tomen la iniciativa propia para realizar una intervención donde puedan compartir y aportar algunas de sus experiencias que de cierta forma podrían ser muy útiles a la hora de comprender y abordar un nuevo tema, este esquema se vuelve repetitivo no generando en ellos un conocimiento alguno, teniendo como propósito mantener a sus estudiantes realizando diferentes actividades y así no se generen espacios de indisciplina.

También se pudo evidenciar que las estudiantes resuelven los diferentes conflictos que se presentan en el aula, dialogando con sus estudiantes o ubicándolos en diferentes sitios del salón, además tratan de buscar diferentes estrategias que permitan ayudar a su solución permitiendo que el estudiante se concientice que lo que acaba de realizar no está bien hecho, ya que existen unas normas de respeto en las cuales se enfatizan en cada clase y fueron acordadas con anterioridad por cada uno de los estudiantes, las normas son concebidas por ellas como leyes que deben ser seguidas sin importar el momento, de manera que tampoco generan comprensión a sus estudiantes acerca de la importancia del comportamiento en relación a la tarea que se espera cumplir.

Las ayudas que las estudiantes ofrecen a sus estudiantes están basadas en facilitar el material adecuado, mostrar disposición para aclarar dudas, diferentes ejemplos, preguntas y ejercicios de acuerdo al tema que se esté trabajando, se evidencia que las estudiantes son consientes de que su labor es brindar la información correcta y acorde al grado, sino no al tema y los contenidos que se van a trabajar se podría decir entonces que las estudiantes desarrollan diferentes métodos para acompañar el aprendizaje de sus estudiantes.

Así mismo la forma como las estudiantes se relacionan con el grupo, se podría decir que las estudiantes tratan de crear un ambiente de respeto y confianza ya que ellas son las que dan ejemplo de este comportamiento, acercándose a cada

uno de sus puestos, aclarándoles dudas y pendientes del trabajo que cada uno realiza.

En las estudiantes la evaluación se evidencia algunas veces con preguntas orales y resolución de fichas con preguntas, ya que no son conscientes de la importancia de ésta durante y al final de cada proceso, lo que implicaría que no le dan sentido ni a los objetivos propuestos, ni a los conocimientos que acaban de obtener sus estudiantes, más bien se enfocan en la realización y culminación de las actividades que tenían propuestas para esta clase, olvidando que lo más importante no es solo dar por terminada la clase, sino que en realidad los estudiantes hayan adquirido nuevos conocimientos en cada uno de los temas.

La evaluación, es un elemento decisivo en el proceso y en las observaciones que realizan durante las clases, por otra parte, el juicio del docente, va más allá de la evaluación formal abarcando aspectos de conducta en los estudiantes, cuando no se realiza esta evaluación, difícilmente el maestro podrá evidenciar y constatar el proceso y los conocimientos que los estudiantes adquieren en cada una de sus clases.

Esto permite entender que las estudiantes, no conciben la evaluación como una acción primordial para conocer los resultados ante los contenidos trabajados con los estudiantes durante la clase, solo al final entregan una ficha con cada una de las instrucciones que los estudiantes deben realizar; Las estudiantes conciben las fichas como un medio evaluativo, donde solo se tienen en cuenta conceptos y no procedimientos siendo esta una actividad más dentro de las estrategias planteadas y no una evaluación integral, que tienen en cuenta el proceso que va desde el inicio hasta el final de la clase.

De esta manera se puede concluir que las estudiantes de VI semestre, utilizan algunas de las pautas a seguir en la secuencia didáctica pero de manera muy superficial, ya que se evidencia que estas acciones no permiten que sus estudiantes tengan una construcción de conocimiento significativo apropiado.

6.3.3. Cierre

El cierre dentro de la práctica pedagógica, es definido como el periodo donde se culmina una actividad académica, es decir donde se organiza toda la información presentada durante la jornada para ser concluida con la institucionalización de los conocimientos adquiridos y además también es el espacio en donde se propone el tema a trabajar y tareas para la siguiente clase.

En las estudiantes de VI semestre se observa que la mayoría de veces no organizan la información pero cierran la jornada recogiendo trabajos, realizando en ocasiones pequeñas socializaciones de las últimas actividades propuestas sin incluir todo el contenido trabajado en el área y además y proponiendo otros trabajos para continuar con la clase o dejando tarea; para esto se evidencia que su objetivo final es la de terminar las actividades sin realizar una respectiva ordenación de conocimientos, para esto podría decirse que en general las estudiantes no proponen formas para organizar la información ya que se evidenció que el tiempo no les alcanzaba debido a su activismo durante la jornada, otro factor que quizás no las deja culminar sus actividades es la preocupación por mantener a sus estudiantes ocupados en diferentes trabajos y tareas con el objetivo de mantener la disciplina dentro del aula.

Las estudiantes cierran la clase realizando socialización y retroalimentación pero de la última actividad realizada ya sea; realizando exposiciones de carteleras, de textos, de dibujos, de preguntas acerca de lo trabajado en la actividad final, a través de estas observaciones se puede plantear que las estudiantes no retoman los conocimientos aprendidos durante toda la jornada si no que realizan socializaciones de las últimas actividades. Y esto indica que para las estudiantes no es importante retomar lo visto durante la jornada sino tener presente la última actividad, para esto se puede evidenciar que al tener tan presente el grupo y su disciplina es imposible realizar un trabajo acerca de todo lo visto durante la jornada.

Aunque en la mayoría de estudiantes no se observó la organización de la información, ni el cierre esperado Perrenoud plantea que, el docente debe realizar después de su intervención pedagógica reflexiones sobre la misma, para determinar si la transposición didáctica realizada cumplió con los objetivos y finalidades de la enseñanza⁶⁶

Para finalizar se observo la mayoría de las estudiantes no terminan toda la secuencia propuesta, debido a el corto tiempo ya que al preguntarles que porque no terminan su clase expresan que no les alcanza el tiempo pero al analizarlas se observa como ellas demuestran en su quehacer que es más importante tenerlos

⁶⁶ PERRENOUD. Philippe. Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona 2007. Pág.35.

ocupados todo el tiempo con diferentes actividades que terminan la clase y cerrar su secuencia propuesta.

Para concluir se puede plantear que el activismo es algo que se observó durante toda la secuencia didáctica, pero especialmente cuando se termina la jornada se evidencia la consecuencia de este, ya que se puede interpretar que la intención de las estudiantes de VI semestre es la de mantener a los niños ocupados en diferentes actividades sin importar si finalizan o no su actividad pedagógica. Por otro lado se puede señalar que las estudiantes no culminan su secuencia debido a la gran importancia que le dan al manejar el grupo y especialmente a controlar el mal comportamiento de sus estudiantes y por tal motivo no terminan el trabajo al dedicarle mucho tiempo a esto y no a la construcción de conocimientos.

Se puede plantear que la secuencia didáctica es tal vez un recurso demasiado importante en la construcción del conocimiento del niño ya que al realizarla toda y al finalizarla especialmente se observa como los estudiantes construyen conceptos, procedimientos y actitudes, entonces se observa una gran falencia al no culminar o al no llegar al final de la clase ya que al terminar una jornada es cuando se observa todo lo que el niño aprendió y no aprendió durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otras situaciones que se presentan en la práctica se refieren a las dificultades que se presentan y la forma de afrontarlas dentro de esta se observó que las dificultades que tienen las estudiantes como docentes son: cuentan con poca paciencia y pierden la calma con gran facilidad, no manejan de manera adecuada el grupo, no mantienen un buen tono de voz, son "regañonas" y en ocasiones muy gritonas de acuerdo a estas observaciones se puede identificar que la dificultad que más prevalece en las estudiantes es el manejo de grupo entendido como la disciplina, ya que les falta recursos y estrategias para manejar el grupo. Pues parece que lo que les ha brindado su formación profesional no les ha servido, les parece poco, o todavía no saben utilizar bien los recursos brindados por las diferentes fuentes de teoría; de este mismo modo se puede analizar que en ocasiones las estudiantes de VI semestre se encuentran en un choque conceptual o especialmente actitudinal ya que no saben que actitudes tomar frente a un grupo que está ocasionando indisciplina, además al enfrentarse a un grupo individual ocasionado diferentes conflictos dentro de su propio quehacer pedagógico, al solucionar los conflictos mencionados anteriormente buscan mucho el apoyo de la docente titular ya que estas docentes reflejan en las estudiantes seguridad al observar en ellas como manejan el grupo y tienen la autoridad frente a este. A través de esto se puede interpretar que las estudiantes no controlan el grupo ellas

mismas y se auxilian en la parte externa de su quehacer, al sentirse inseguras de lo que hacen y sintiendo que necesitan ayuda de personal quizás para ellas con más experiencia en el campo laboral.

6.3.4. Perfil de observación

Al hacer el análisis global de las categorías se encuentran en las estudiantes de VI como la inculcación de formas de comportamientos, este saber estaba enfocado a reglas, moralidades y principios. El saber más importante correspondía a las normas de comportamiento establecidas por la sociedad, esto se puede evidenciar en las estudiantes de VI semestre ya que para ellas es más importante mantener la disciplina de su grupo, que llevar a cabo una secuencia didáctica y enfocarse en los conocimientos y necesidades de sus estudiantes en cuanto a los temas, se podría decir entonces que las estudiantes de igual forma consideran que un buen docente es aquel que se enfatiza en mantener a los estudiantes realizando algún tipo de actividad y quien considera que la función más importante es mantener una disciplina, un buen manejo de grupo y hacer cumplir cada una de las normas y reglas de comportamiento que se tienen establecidas, en el aula de clases.

Respecto al segundo enfoque el Técnico academicista en el cual según Davini⁶⁷ el docente competente se concibe como aquel que puede aplicar las teorías y técnicas en la acción en éste, la labor del docente queda resumida en la ejecución de la enseñanza, ésta ya estaba prescrita por un currículo que debía llevarse a cabo y por un texto instruccional, como recurso o herramienta de esa enseñanza, tanto así, que éste le decía al maestro qué contenidos enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar, el cual para la enseñanza, los docentes en formación se valieron de un medio como eran los libros-textos, documentos instruccionales, los cuales decían; qué enseñar y a su vez, como hacerlo convirtiendo la labor del maestro en una labor estandarizada, de esta forma los procesos de reflexión se ven reemplazados por el cumplimiento de normas y estándares ya establecidos esto se puede evidenciar en cada una de las estudiantes las cuales se basan en la realización de planeaciones y secuencias didácticas basadas en algunos parámetros planteados el formato de práctica, las estudiantes se ven como ejecutoras de la enseñanza ya que aplican la teoría por medio de diferentes técnicas utilizadas en el aula

⁶⁷ Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.

⁶⁹ Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997

6.4. RELACIÓN ENTRE LOS DISCURSOS Y ACTUACIONES, DESDE EL DECIR Y EL HACER

Al realizar las comparaciones entre el perfil de la entrevista y la observación desde los discursos y las actuaciones de las estudiantes de VI semestre, se evidencia una total correspondencia en dos concepciones: tradición normalizadora-disciplinadora y tradición técnico academicista.

Respecto a la primera tanto en las entrevistas como en las observaciones se puede ver que las estudiantes están ubicadas en un enfoque tradición normalizadora-disciplinadora, el cual se centra más en impartir valores morales y de convivencia, con el fin de cambiar la conducta de los estudiantes que en la formación de habilidades o de conocimiento. Desde los discursos y las actuaciones se observó que las estudiantes resaltan las reglas, moralidades y principios requeridos para un adecuado comportamiento.

Y con respecto a la segunda tanto en las entrevistas como en las actuaciones se evidencia que las estudiantes de igual forma están ubicadas en un enfoque tradicional técnico-academicista, donde prima la ejecución de las actividades regidas desde un orden, es decir, el docente desarrolla su función de ejecutar la enseñanza utilizando como guía un currículum que prescribe tanto los objetivos de conducta y medición de rendimiento, llevando de manera simple lo expresado en el currículum a la práctica. Desde los discursos y las actuaciones de las estudiantes se evidenció que el saber y el ser de un docente no son valoradas y se sustituyen por el hacer, puesto que su trabajo queda reducido a la sola ejecución de la enseñanza prescrita por un currículo, en este caso los pasos a seguir para realizar una secuencia didáctica dotados por las asesoras de práctica y el programa de Pedagogía Infantil.

Finalmente se puede concluir que las estudiantes están ubicadas en las tradiciones normalizadora-disciplinadora y la técnico-academicista, ya que se presenta en gran parte en sus discursos y actuaciones, que en su proceso de formación, aún no se evidencia un dominio del quehacer. En el sentido de que las estudiantes aún no tienen claro que su función va más allá de impartir valores morales y de convivencia, puesto que las estudiantes reemplazan los procesos de reflexión por el cumplimiento de normas y estándares establecidos, y además no tienen claro que no es solo planear y desarrollar actividades siguiendo paso a paso una secuencia didáctica atendida a formatos externos (currículum o formato

de la universidad) sino que sus actuaciones dependen más de las eventualidades que se presentan en el aula, como las inquietudes y dificultades que presentan los estudiantes.

7. CONCLUSIONES

Después de realizar el análisis y la interpretación de la información se llegó a las siguientes conclusiones:

- En las estudiantes de VI semestre, desde su discurso se identificaron dos concepciones, las cuales fueron; *tradicón normalizadora-disciplinadora* en donde la función principal del docente es impartir en los estudiantes formas de comportamiento, en donde el saber está enfocado a reglas y moralidades en donde también un aspecto relevante es formar seres íntegros para civilizar una sociedad y la *tradicón técnico-academicista* en donde el enfoque principal es cumplir con un currículo con unos objetivos y metas ya propuestas por este y es especialmente fundamental el hacer mientras que el saber y el ser no se toman en cuenta, por último se concluye que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios.
- En cuanto a las diferentes observaciones que se realizaron a las actuaciones de las estudiantes de VI semestre se lograron identificar dos concepciones como son: la *tradicional técnico academicista* puesto que en éste, el saber y el ser del maestro no son valorados y son sustituidos por el hacer, la labor del docente queda resumida en la ejecución de la enseñanza, cuando esta ya estaba prescrita por un currículo que debía llevarse a cabo y por un texto instruccional, como recurso o herramienta de esa enseñanza, tanto así, que éste le decía al maestro qué contenidos enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar, la otra tradición en la cual se ubican las estudiantes es la *normalizadora-disciplinadora*, entendida como una forma de enseñar, donde los profesores son un ejemplo moral para la población, cuya única misión es la de formar docentes íntegros capaces de educar y de civilizar a dicha sociedad, entonces la enseñanza se centró más en impartir valores morales y de convivencia, para cambiar la conducta de las personas, que en la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento y el conocimiento, de igual forma las estudiantes enfatizan como la función más importante la disciplina, el manejo de grupo, las normas y reglas de comportamiento que deben cumplir dentro del aula de

clases, en relación con la investigación de Moreno (2006), “Concepciones de práctica pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional”, se puede evidenciar que esta guarda gran correspondencia con el trabajo realizado con las estudiantes, ya que plantea que en las prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios inciden, en gran medida, en los modelos de enseñanza de sus profesores de educación básica primaria, que en los de la universidad, también se observó que en los actores involucrados en la práctica se dan varios modelos pedagógicos, que algunas veces resultan ser contradictorios, tanto así que en muchos casos no son conscientes de sus concepciones sin que exista una relación entre su pensamiento y su acción

- Al caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos y las actuaciones de las estudiantes de práctica pedagógica, se puede evidenciar que esta no guarda correspondencia con los antecedentes de Beltrán, y Quijano Hernández, de la Universidad Industrial de Santander, y Villamizar de la Universidad Pontificia Bolivariana (2008); en su investigación “Las Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenierías de dos universidades colombianas” Donde investigaron acerca de las Concepciones Pedagógicas que subyacen en las Prácticas de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en programas de Ingenierías de dos Universidades Colombianas; llegando a la conclusión que los docentes no son conscientes de sus concepciones y que la relación entre su pensamiento y su acción no guarda coherencia, y que es necesario que las instituciones de formación se guíen por las concepciones de los docentes sobre el objeto de su disciplina, sus percepciones acerca los estudiantes y sus saberes previos acerca de los estilos de aprendizaje, expresando así la pertinencia de diseñar programas de formación docente que estén orientados a la reflexión de los profesores sobre su práctica pedagógica, contrario a lo que concluimos en esta investigación, ya que consideramos que nosotras que las estudiantes si guardan coherencia entre su pensamiento y su actuar.

De igual forma para lograr estos cambios, el estudiante debe reflexionar sobre sus intervenciones pedagógicas: metodologías, estrategias, modelos y estilos de enseñanza, en pocas palabras, el estudiante debe reflexionar sobre el sentido de ser docente.

- Estudiar las concepciones de las estudiantes acerca de los conceptos básicos en su formación se convierte en una investigación fundamental, ya que permite evidenciar la incidencia de los procesos formativos, valorar esa

incidencia y si se considera necesario, reestructurar los programas de formación.

BIBLIOGRAFÍA

ARBELÁEZ, Martha Cecilia. BUSTOS, Alfonso. DÍAZ Barriga Frida. SANTÁNGELO, Horacio. Documento de trabajo. 2009. Pág. 5.

AVALOS, B. (2002): Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109

BACOVA, V. (1998). Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. *Studia Psychologica*, 40, 255-260.

CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Editorial Aique. 2005. P. 51

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. P.21¹

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. p 35.

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.p 37.

DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.

DE VITOPA, Avatar. Disciplina en el aula: enseñar a comportarse en clase. Artículo, Educación Infantil. España.10 de Enero del 2007. P. 2

DELVAL, Juan. ¿Cómo se construye el conocimiento? Universidad Autónoma de Madrid. 1996. Paidós. Pág.5

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidos. Perrenoud 1994. Pág. 119.

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, pág. 114

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, pág. 115

ECHEVERRY, Liliana. La practica pedagógica: Una torre de Babel. En: Revisa Uni-Pluri/versidad. Universidad de Antioquia, No2, 2009, p. 51.

GIORDAN, André VECCHIO, Gérard de (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. p.111

GÓMEZ DE BARBOSA, Gladys Lucía - BUITRAGO CONTRERAS, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes, Universidad el bosque. P. 2

KARMILOFF, Smith (1997), citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006.p 114.

Kelly, 1955 citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 69.

Kelly, 1955 citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 69-70.

LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital
LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. (2006). Relaciones de las teorías intergrupales. Grupo de Procesos y relaciones intergrupales. P.15

PEREZ, Gómez.1993, dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: editorial Graó. 2004.

PERRENOUD. Philippe. Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona 2007. Pág.35.

PIAGET, J. (1974). Adaptación vital y psicología I "intelligence. Orgánica de selección y fenocopia. Paris, Hermann.

PORLÁN Rafael, et.al. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Diada. p 32.

POZO, José Ignacio y cols. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Enfoques en el estudio de las concepciones aprendizaje y enseñanza. Pág. 34

Pozo, Juan Ignacio. (2006) Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España, 2006, pág. 42.

POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P.96

POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 80.

POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. 71p.

POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P.83

POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 96.

POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006. P.88

RESTREPO JIMENEZ, Mariluz y CAMPO VÁSQUEZ, Rafael. La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Javegraf, 2002. 155p.

RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. p.33

RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. P. 80

RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. P.44

RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993.p. 83-89

RODRIGUEZ, Marcos y GUTIERREZ, Ruiz.1995. dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

SALAZAR BONDY, Augusto y COSSIO RETAMOZO, Atenas. Capitulo 1, Estrategias de Aprendizaje. Arequipa, Perú. 2004

TAYLOR y BOGDAN, citado por Deslauriers , Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía Práctica: La investigación cualitativa. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro, 2004. p. 5.

Ur, P. (1996). A course in language teaching: classroom management. Cambridge: Cambridge university press (un curso de enseñanza del lenguaje, dirección de aula)

VAILLANT, Denise. I congreso internacional, "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007. La identidad docente. P.3

VYGOTSKY, L. (1978): La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Harvard University Press, Cambridge. P. 54

WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6.Pag 451 - 455

WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6.Pag 451 - 455

WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6.Pag 456.

WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6.Pag 481

WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6.Pag 502 - 504

CASTAÑEDA VÁZQUEZ, María y ABBA BERNSTORFF, Alberto Boris. Ponencia "Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja".

Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. P. 163

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Carr 1990. Pág. 119.

Mcclelland y Rumelhart, (2006) citado por Pozo POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P.96.

RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. P. 51

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
INVESTIGACIÓN: CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS
ESTUDIANTES DE VII SEMESTRE DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
INFANTIL**

ENTREVISTA

En el marco del proyecto “***Qué concepciones de Práctica Pedagógica tienen las estudiantes de VII semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira***”, se realiza esta entrevista que pretende dar cuenta de lo que significa para usted la práctica pedagógica. Le solicitamos responder con la mayor sinceridad posible. Se garantiza la total confidencialidad de la información que nos aporte, por tanto esta entrevista será anónima.

Agradecemos su valiosa colaboración.

Semestre: _____

Edad: _____

IDENTIDAD

1. Enumere tres motivaciones que lo llevaron a estudiar la licenciatura.
 1. _____
 2. _____
 3. _____
2. ¿Qué sentido le asigna usted a la práctica pedagógica en el plan de estudios de la licenciatura?
3. ¿En algún momento las prácticas lo han llevado a pensar en desistir de la carrera? Si___ No___ ¿Por qué?
4. Para usted ¿Qué compromisos y responsabilidades tiene el ser docente?

5. ¿Qué cree que le aportará a su vida profesional la práctica pedagógica?

CONCEPTUALIZACION

6. ¿Cómo definiría usted la “Práctica Pedagógica”?
7. ¿Cuáles considera que deberían ser sus funciones en la práctica pedagógica?
8. ¿Qué procesos realiza para determinar qué contenidos va a enseñar?
9. ¿Qué aspectos considera importantes al momento de plantear actividades para acercar a sus estudiantes al conocimiento de los contenidos? Señale tres más importantes
1. _____
 2. _____
 3. _____

QUEHACER

10. ¿Cómo desarrolla sus clases? Describa una clase prototipo.
11. ¿siempre desarrolla en clase lo que ha planeado? Si___ No___. Si no lo hace, ¿Qué criterios utiliza para realizar las modificaciones?
12. ¿Evalúa a sus estudiantes? Si___ No___ ¿De qué manera?
13. ¿Cuál es la mayor dificultad que se le presenta en el aula? Explique cómo la enfrenta.

REFLEXIÓN

14. ¿Cómo reflexiona sobre sus actuaciones en clase?
15. ¿los mecanismos utilizados en la práctica (diario de campo, autoevaluación...) le permite reflexionar efectivamente sobre su práctica? Si___ No___ Explique ¿por qué?
16. ¿Las reflexiones que ha realizado sobre su práctica le ha permitido transformar sus actuaciones? Si___ No___ ¿De qué manera?

Anexo 2. CUADRO ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN LAS ENTREVISTAS

IDENTIDAD	<p>Pregunta 1: ¿Enumere 3 motivaciones que lo llevaron a estudiar licenciatura?</p>	<p>Pregunta 2: ¿Qué sentido le asigna usted a la práctica pedagógica en el plan de estudios?</p>	<p>Pregunta 3: ¿En algún momento las prácticas la han llevado a pensar en desistir de la carrera?</p>	<p>Pregunta 4: ¿Para usted que compromisos y responsabilidades tiene el ser docente?</p>	<p>Pregunta 5: ¿Qué cree que le aportará a su vida profesional la práctica pedagógica?</p>
SUJETO 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por mis papás 2. Para tener un futuro mejor 3. Porque me pareció muy bonita la carrera, además porque tenía que ver con la educación. 	<p>Sentido de responsabilidad y entrega, porque tengo en mis manos a el futuro de nuestro país, además porque estoy colocando en juego y exponiendo lo que he aprendido en los semestres que he estudiado.</p>	<p>Sí, porque a veces pienso que me equivoque de carrera al ver que los niños y las niñas son inmanejables.</p>	<p>El compromiso de moldear al futuro de nuestro país. De enseñarles cada área lo mejor posible para su futuro.</p>	<p>Si, ya que por medio de estas podemos tener experiencias, además que nos sirve para aprender más y ver las falencias que tenemos al momento de enseñar para poder mejorar estas.</p>
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar en los procesos educativos de los 	<p>La practica pedagógica es el centro principal en el cual gira la carrera, ya</p>	<p>No, tanto a desistir de la carrera, pero hay momentos en los cuales hay</p>	<p>La responsabilidad de ayudar a los estudiantes en la construcción de</p>	<p>La experiencia de trabajar con un grupo de niños permitiendo el</p>

SUJETO 2	niños 2. Promover la transformación de la educación infantil 3. Transformar las practicas pedagógicas	que es la manera como ponemos en juego la teoría	desmotivación, en el momento que los recursos y la metodología utilizada en clase no funciona adecuadamente	conocimientos a través de un aprendizaje constructivo donde el niño sea participante activo en su conocimiento	cambio de perspectiva ante lo que se evidencia en el aula de clase
SUJETO 3	1. Gusto por enseñar 2. Me hablaron muchas cosas bonitas de la carrera 3. Es la base fundamental de todo niño	Preparación metodológica ya que estas me brindan herramientas para llevar un buen desempeño en la clase con los niños	Si, muchas veces	Respetar los niños, paciencia, amor al trabajo	Metodologías para trabajar con los niños
SUJETO 4	1. Me gusta la docencia en especial hacia niños 2. Es una carrera donde se adquiere mucho conocimiento 3. Nos permite aprender con	Uno muy importante ya que nos permite aprender de nuestros errores y es una manera de llevar la teoría a la práctica creando nuevas estrategias	No, aunque si es difícil este proceso no he pensado en desistir puesto que hasta el momento he contado con el apoyo y la experiencia de docentes capacitados	Brindar no solamente conocimientos a nivel cognitivo sino también transversalizando las competencias que le permitan al niño ser unos buenos conocedores no	Experiencia que sin duda me servirá para mi labor como docente a nivel laboral ya que no solo creare nuevas estrategias sino que viviré de cerca el trato con los niños en el

	todo lo que realizamos.			solamente de las diferentes áreas, sino que adquieran conocimientos claves para la vida social.	aula de clase
SUJETO 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Porque me gusta todo lo que tenga que ver con educar 2. Por mejorar el nivel educativo 3. Comprender como es el proceso de aprendizaje de los niños. 	Me parece que es esencial para poder fortalecer nuestras habilidades para poder enseñar, de esta forma nos podemos dar cuenta si el enseñar es lo que queremos.	Si, muchas veces, pero cuando uno empieza algo se debe terminar y después retomar lo que en realidad le gusta	Compromisos desde lo ético y moral, responsabilidad la más grande de todas, ya que si uno tiene a cargo personas y más si son niños se debe tener más responsabilidad	El poder hablar desde la experiencia el saber a qué contextos nos vamos a enfrentar en el momento de ejercer el saber cómo manejarlo sin tener que complicarnos
SUJETO 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me gustan mucho los niños 2. Por influencia familiar 3. Porque en la carrera no tengo que ver muchas matemáticas. 	Es muy importante ya que allí demostramos todo lo que sabemos y hemos aprendido durante la carrera y todas sus didácticas	Si, algunas veces, a veces siento que los niños no son mi fuerte, y además por qué no controlo la indisciplina esta carrera en realidad es muy difícil cuando aplicamos la teoría en la practica	Principalmente la responsabilidad que se tiene con los niños y la institución y el de formar seres íntegros a la sociedad	Experiencia, ya que aprender nuevas estrategias para manejar los niños nos enseña nuevas metodologías para la nueva educación de nuestro país.

GENERALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Porque les gusta todo lo que tiene que ver con la educación y además porque se conocen las diferentes formas de aprendizaje de los niños. • Consideran que la carrera es llamativa ya que en gran medida fueron influenciadas por la familia o por consejos de otras personas. 	Es el cambio de acción donde se evidencia lo visto durante la carrera	Sí, porque en algunos casos se torna difícil por la disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • La responsabilidad con personas • Lo ético • Lo moral 	La experiencia

CONCEPTUALIZACIÓN	Pregunta 1: ¿Cómo definiría usted la práctica pedagógica?	Pregunta 2: ¿Cuáles considera que deben ser las funciones en la práctica pedagógica?	Pregunta 3: ¿Qué procesos realiza para determinar que contenidos va a enseñar?	Pregunta 4: ¿Qué aspectos considera importantes al momento de plantear actividades para acercar a sus estudiantes al conocimiento de los contenidos? Señale los tres más importantes
SUJETO 1	La practica pedagógica es el momento en el que nos enfrentamos a la verdadera cara de la carrera	No sabe	Como primero los conocimientos previos que tienen los niños	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que sean dinámicos 2. Que les agrade y les llame la atención 3. Que sea teórico-practico
SUJETO 2	Como un ser y saber enseñar que se logra a través de la construcción integrada del conocimiento del niño y la docente	Todo el conjunto de la secuencia didáctica, ayudar a construir conocimientos, apoyar al niño en el desarrollo integral de su	Basarme en lo que los niños están aprendiendo en su desarrollo cognitivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que sean didácticos 2. constructivos 3. e interactivos

		conocimiento y como persona		
SUJETO3	Base fundamental para la carrera	Normas, disciplina y paciencia	El nivel y la edad del niño	Llevar las fases del aprendizaje <ol style="list-style-type: none"> 1. Manipulativo 2. Grafico 3. Abstracto
SUJETO 4	Como el espacio adecuado para poner a prueba nuestros conocimientos básicos y todas las didácticas enseñadas hasta el momento como lengua materna, sociales, lenguaje escrito, matemáticas	Las vistas hasta ahora, manejo de grupo, actividades lúdicas, etc	Una indagación de conocimientos previos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias lúdicas de interés 2. Conocimientos previos
SUJETO 5	Base fundamental para poder ejercer como docentes	Hacer la transposición didáctica, escalafonar en el andamiaje del niño.	Indagación de conocimientos previos	<ol style="list-style-type: none"> 1. conocimientos previos 2. la aplicación del tema a trabajar explicado por la practicante 3. trabajar por

				grupos o individual
SUJETO 6	Momento en el cual se elabora nuestro futuro como docentes y además donde se expresa toda la teoría aprendida en los semestres anteriores, con respecto a las didácticas	Buena disciplina, tener a los niños bien organizados y utilizar buenas estrategias para el aprendizaje de los niños	Observación, indagación (para conocer que saben los niños) y conocer las necesidades y falencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. buscar contenidos divertidos 2. lúdicas 3. y respondan a lo que debe saber en el contenido
GENERALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio para aplicar lo aprendido • Base para ejercer la carrera como docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Normas, disciplina • Manejo de grupo, actividades de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos previos • Necesidades de los niños 	<ul style="list-style-type: none"> • Que les llame la atención • Conocimientos previos

<p>QUE HACER</p>	<p>Pregunta 1: ¿Cómo desarrolla sus clases? Describa una clase prototipo</p>	<p>Pregunta 2: ¿Siempre desarrolla en clase lo planeado? Si_no_ si no lo hace que criterios utiliza para realizar las modificaciones?</p>	<p>Pregunta 3: ¿Evalúa a sus estudiantes? SI_ NO_ ¿de qué manera?</p>	<p>Pregunta 4: ¿Cuál es la mayor dificultad que se le presenta en el aula? Explique como la enfrenta</p>
<p>SUJETO 1</p>	<p>Encuadre, que aprendemos el día de la clase, descripción de la clase que se va a realizar, actividades, evaluación, retroalimentación, tareas para la casa</p>	<p>SI</p>	<p>Si, oral, escrita y coevaluación</p>	<p>La disciplina, busco la manera de llamar la atención de los niños, si veo que no es posible busco o utilizo la pedagogía tradicional (castigo) es decir, los saco del salón, los regaño o los mando a coordinación</p>
<p>SUJETO 2</p>	<p>Inicio con un encuadre de lo que vamos a ver, después una indagación de conocimientos previos, iniciar con la clase de forma didáctica</p>	<p>SI</p>	<p>Si, a veces de la socialización o algún juego motivador</p>	<p>En ocasión captar la atención de los estudiantes y lo que hago es actividades de gimnasia cerebral</p>

	socializar y cerrar la actividad			
SUJETO 3	Leer un cuento, preguntas de antes, durante y después, conclusiones del cuento, graficar algo de cuento	Si, siempre realizo lo que planeado, ya que trato de seleccionar estrategias adecuadas que sean de interés para los estudiantes y me permitan desarrollar la clase para que ellos aprendan	Si, sacando conclusiones acerca de lo que se aprendió	Pasar de una clase a otra
SUJETO 4	Encuadre, indagación de conocimientos previos del nuevo tema, actividades, cierre	NO, que la planeación no me resulto del todo bien, y utilizo el mismo material pero de otra manera	Si, de manera oral realizando preguntas, aunque no les informo que es evaluación	El exceso de ruido que lo manejo con una señal que indica silencio
SUJETO 5	Conocimientos previos, aplicación de la actividad, trabajo individual y socialización	Si, realizo todo lo que planeo, porque creo actividades interesantes, que permitan desarrollar la clase donde los estudiantes aprendan.	Si, con fichas y por medio de la interacción con ellos	El manejo de grupo utilizando estrategias como bajar la voz, quedarme callada etc.

<p align="center">SUJETO 6</p>	<p>Bienvenida, encuadre primera área, conocimientos previos, propuesta pedagógica, socialización, tarea y cierre. Lo mismo para la 2º área</p>	<p>NO, siempre tengo en cuenta la planeación pero no la limito a lo que está en el papel, porque todo se va modificando en la clase</p>	<p>Si, a medida que va dándose la clase y otras con pruebas escritas</p>	<p>La disciplina, y la enfrento mediante actividades que me permitan controlarla de alguna manera, como: les propongo actividades donde ellos deban estar en silencio y calmados para poder participar en la actividad, centro la atención de aquellos niños dispersos, me acerco a los niños que estén en desorden o les realizo las preguntas, para que ellos sepan la importancia de escuchar a las personas</p>
<p align="center">GENERALIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encuadre, indagación de los conocimientos previos del nuevo tema, actividades, cierre 	<p>La gran mayoría siempre terminan lo planeado por lo cual no deben realizar modificaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por medio de fichas • Oral 	<ul style="list-style-type: none"> • La disciplina • Manejo de grupo

REFLEXIÒN	Pregunta 1: ¿Cómo reflexiona sobre sus actuaciones en clase?	Pregunta 2: ¿Los mecanismos utilizados en la práctica (diario de campo, autoevaluación, asesorías,...) le permiten reflexionar realmente sobre su práctica? SI_ NO_ explique ¿Por qué?	Pregunta 3: ¿Las reflexiones que ha realizado sobre su práctica le han permitido transformar sus actuaciones? SI_ NO_ ¿de qué manera?
SUJETO 1	Después de cada clase me realizo una autoevaluación, de que me hizo falta, en que falle, o cual fue mi fortaleza	Sí, Porque nos recuerda como estamos funcionando a la hora de enseñar	Si, buscando la manera de mejorar, además de cambiar las estrategias que he utilizado y he fallado
SUJETO 2	Me autoevaluó en base a como actué en la clase como actué y como respondieron los estudiantes	Sí, me ayudan en el sentido que veo cómo actuó en la práctica docente y a mejorar para la próxima clase	Sí, me ayudan a no cometer los mismos errores y a mejorar las clases
SUJETO 3	Por medio del diario de campo y en asesorías	Sí, porque allí clarifico que hice mal y como lo puedo manejar	Si, mejorando cada planeación
SUJETO 4	Por medio del diario de campo y mi propio análisis sobre la clase	Sí, porque me permite un proceso de reflexión propia dándome la oportunidad de	Si, en la manera de planear, tener un "plan B", enfrentar conflictos etc...

		mejoramiento	
SUJETO 5	A veces pienso que faltan muchas estrategias, para poder enseñar cómo se debe y además en el manejo de grupo	No, nos toca a veces muy malos asesores y no son muy articuladas las asesorías de practica con las didácticas y las demás si son importantes para reflexionar sobre lo que no hicimos en las practicas	Si, a tener paciencia, tolerante en poder hacer las cosas mejor, para que los niños le presten más atención y tengan un mejor aprendizaje
SUJETO 6	Con el diario de campo	Sí, porque nos permite identificar las fallas y lo que debo de mejorar	Si, cambiando las estrategias que por algún motivo no dan algún resultado.
GENERALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Autoevaluación 	Para identificar las fallas para mejorar	Si, cambiando y mejorando la planeación

Anexo 3. Guía de observación

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
INVESTIGACIÓN: CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS
ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
GUIA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Identificar en el quehacer de las estudiantes sus concepciones sobre Práctica Pedagógica de las estudiantes de VII semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Institución: _____

Estudiante: _____

Semestre: _____

Asignatura: _____

Hora de inicio: _____

Hora de cierre: _____

Duración _____

MOMENTOS	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE LOS CRITERIOS
Inicio	<ol style="list-style-type: none">1 Rutinas de inicio.2 Modo de explicitación de los propósitos3 Explicita formas de comportamiento esperadas.4 Tipo de actividades que se propone.	<ol style="list-style-type: none">1.2.3.4.

Desarrollo	<p>5. Tipo de acciones que realiza el maestro.</p> <p>6. Retoma los conocimientos previos de sus estudiantes para hacer propuestas de trabajo.</p> <p>7. Los estudiantes desarrollan actividades: a. Individuales. b. Grupales.</p> <p>8. Tipo de intervenciones realizadas por los estudiantes (orales, escritas, preguntas...otras)</p> <p>9. ¿Cómo resuelva los conflictos?</p> <p>10. ¿Qué ayudas que ofrece a sus estudiantes?</p> <p>11. ¿Cómo se relaciona con los estudiantes?</p> <p>12. ¿Cómo evalúa? ¿En qué momentos?</p>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>6.</p> <p>7.</p> <p>8.</p>
Final	<p>13. Se proponen formas de organizar la información</p> <p>14. Cómo cierra la clase</p> <p>15. ¿Termina toda la secuencia propuesta? Si___ No___</p>	<p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>
Otros	<p>16. ¿Qué dificultades tiene como docente?</p> <p>17. De qué manera las supera</p>	<p>1.</p> <p>2.</p>

	18. ¿Cómo asume las correcciones y sugerencias?	3.
--	---	----

Anexo 4. CUADRO ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LAS OBSERVACIONES

INICIO			
RUTINA DE INICIO	MODO DE EXPLICACIÓN DE LOS PROPÓSITOS	EXPLICITA FORMAS DE COMPORTAMIENTO O ESPERADAS	TIPO DE ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN
S1 – 1 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial. • Escribe actividades para realizar durante la jornada • Lectura Cuento de valores. 	No se evidencia	Recuerda normas de comportamiento y consecuencias al incumplimiento de ellas.	No se evidencia.
S1 – 2 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial. • Lectura cuento de valores • Recuento de la clase anterior. 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia.
S1 – 3 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial. • Lectura cuento de valores. • Escribe actividades para realizar durante la 	No se evidencia	Habla de la forma como espera que se comporten durante la clase.	No se evidencia.

jornada.			
S1 – 4 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo. • Cuento de valores. • Recuento de la clase anterior. 	No se evidencia	Habla de la forma como espera que se comporten durante la clase.	No se evidencia.
S2 – 1 <ul style="list-style-type: none"> • Pega cartelera (actividad del día) • Saludo • Pega afiche • Lee cuento de valores 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S2 – 2 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Lee lectura de valores • Recuerdan lo que realizaron la clase anterior 	No se evidencia	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto por la persona que está hablando • No salirnos del salón sin permiso • No comer en clase 	No se evidencia
S2 – 3 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Lee lectura de valores • Recuerdan lo que realizaron la clase anterior 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S2 – 4 <ul style="list-style-type: none"> • Fecha • Saludo • Pega cartelera 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia

(actividad del día)			
S3- 1 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Lectura de cuento de valores 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S3 – 2 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Lectura de cuento de valores 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S3 – 3 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Lectura de cuento de valores 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S3 – 4 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Lectura de cuento de valores 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S4 – 1 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Lectura de cuento de valores 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S4 – 2 <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de valores 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia

S4 – 3 <ul style="list-style-type: none"> • Oración • Ubica el grupo para iniciar con las actividades 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S4 – 4 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Oración • Lectura cuento de valores 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S5 – 1 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo de bienvenida • Lectura Cuento de valores. 	No se evidencia	Recuerda las normas de comportamiento que deben cumplir.	No se evidencia
S5 – 2 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo de bienvenida • Lectura de cuento de valores. 	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
S5 – 3 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo de bienvenida • Lectura de cuento de valores. 	No se evidencia	Les dice que normas de comportamiento van a trabajar y cumplir en la clase.	No se evidencia
S5 – 4 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo de bienvenida • Oración 	No se evidencia	Habla de la forma como se deben comportar en clase.	No se evidencia

<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de cuento de valores. 			
S6- 1 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Cambia de puesto 	No se evidencia	No se evidencia	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprendiendo la amistad • Lectura de lenguaje: Yo el computador • Matemáticas: trabalenguas y problemas matemáticos
S6 – 2 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Escribe en el tablero las actividades del día 	No se evidencia	Les recuerdan que deben comportarse muy bien en la sala de video, con respeto y responsabilidad con el trabajo de cada uno.	Ir a la sala de video
S6- 3 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Lectura de valores 	No se evidencia	La importancia de cada una de las actividades que se van a realizar en la jornada	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura “historia de los computadores” • Armar cada uno un computador con una caja de cartón
S6 – 4 <ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Escribe en el tablero las actividades del día • Historieta de valores 	No se evidencia	Tratar a los compañeros con respeto	No se evidencia

GENERALIDADES RELEVANTES	GENERALIDADES RELEVANTES	GENERALIDADES RELEVANTES	GENERALIDADES RELEVANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo • Lectura de valores 	<p>El modo de explicitación de los propósitos no es evidente durante la ejecución de las prácticas.</p>	<p>Las formas de comportamientos esperadas no son evidentes durante la ejecución de las prácticas.</p>	<p>Durante la ejecución de las prácticas las estudiantes no proponen los tipos de actividades que se van a desarrollar.</p>

DESARROLLO			
TIPO DE ACCIONES QUE REALIZA EL MAESTRO	RETOMA LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE SUS ESTUDIANTES PARA HACER PROPUESTAS DE TRABAJO	LOS ESTUDIANTES DESARROLLAN ACTIVIDADES	TIPO DE INTERVENCIÓN REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES (ORALES, ESCRITAS, PREGUNTAS...OTRAS)
S1 – 1 <ul style="list-style-type: none"> • Realiza lecturas. • Ubica los estudiantes en círculo. • Ubica los estudiantes en grupos. 	Si, por medio de la realización de preguntas referentes al tema que va a iniciar.	Resuelven problemas de adición y sustracción con fraccionarios homogéneos.	<ul style="list-style-type: none"> • Orales: al responder las preguntas que le realizan. • Escritas: al resolver los problemas.
S1 – 2 <ul style="list-style-type: none"> • Ubica los estudiantes en subgrupos. • Entrega de hojas en blanco. • Lectura de cuento 	Si, por medio de preguntas referentes al tema que va a iniciar.	Crean un cuento teniendo como base el escuchado anteriormente.	<ul style="list-style-type: none"> • Orales: al responder las preguntas que le realizan. • Escritas: al crear el cuento.
S1 – 3 <ul style="list-style-type: none"> • Ubica los estudiantes en subgrupos. • Entrega imágenes. 	Si, realiza preguntas referentes al tema que va a iniciar.	Resuelven ejercicios de multiplicación y división de fraccionarios homogéneos.	<ul style="list-style-type: none"> • Orales: al responder las preguntas que le realizan. • Escritas: al resolver los ejercicios.

<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de cuento. 			
S1 – 4 <ul style="list-style-type: none"> • lectura de cuento. 	No se evidencia	Realizan un escrito referente a lo que entendieron de la lectura que acaban de escuchar.	<ul style="list-style-type: none"> • Escritas: al realizar el escrito • Pregunta: profe no entendí el cuento
S2 – 1 <ul style="list-style-type: none"> • Afiche del Cuerpo Humano • Realizan cartilla del cuerpo humano 	Si, Recuerda el tema que están trabajando y realiza actividades de acuerdo a las respuestas que dan sus estudiantes en este caso el cuerpo humano	Si, responden preguntas acordes al tema, realizan cartillas y socializaciones de estas	Realizan intervenciones orales al responder cada uno de los temas y escritas cuando hacen las cartillas
S2 – 2 Entrega de cuadro para realizar las comparaciones de las ideas de los estudiantes	Si, realiza actividades a través de las ideas que los estudiantes le dan sobre la evolución del cuerpo humano	Si, responden preguntas, realizan carteleras, socializan estas, realizan de manera individual una carta	<ul style="list-style-type: none"> • Orales, al dar las ideas previas a la actividad y luego hacer la comparación • Escritas, con la elaboración de una cartelera (texto expositivo) y una carta para un amigo
S2 – 3 Utiliza una imagen para explicar y ubicar las partes del cuerpo humano	Si, realiza preguntas a través del esquema del cuerpo humano	Dibujan el esquema del cuerpo humano y escriben las características	Escritas y graficas
S2 - 4	Si, realiza preguntas que	No se evidencia	Orales, respondiendo preguntas

Utiliza un cartel donde explica el significado y cuáles son los sentidos	permitan análisis y surjan futuras preguntas, socialización.		
S3- 1 Realiza la lectura del cuento y se desplaza por todo el salón	Si, ya que es un tema que han venido trabajando con anterioridad	Si, colorean y responde preguntas del cuento	Orales y escritas
S3 - 2 <ul style="list-style-type: none"> • Entrega el cuento • Pega cartelera del cuento • Entrega el cuento fraccionado 	No se evidencia	Si, siguen la lectura del cuento, ordenan el cuento que se les entrega fraccionado e identifican los dibujos del cuento mientras leen	No se evidencia
S3 – 3 <ul style="list-style-type: none"> • Entrega el cuento • Lectura de poesías • Fichas para la estimulación 	No se evidencia	Si, relacionan imágenes con el cuento y les dan nombre y título a los personajes de la poesía.	No se evidencia
S3 – 4 <ul style="list-style-type: none"> • Entrega el cuento 	No se evidencia	Si, responden preguntas del cuento	No se evidencia
S4 – 1 <ul style="list-style-type: none"> • Ubica los niños en círculo. 	No se evidencia	Si, Juegan con los papeles de las silabas y dibujan	Escritas: con preguntas con relación a la actividad

<ul style="list-style-type: none"> • Entrega papeles con silabas • Entrega las vocales en papeles • Entrega hojas en blanco 			
S4 – 2 <ul style="list-style-type: none"> • Ubica los niños en círculo. • Canta una canción. • Pone fichas de transportes terrestres en el piso. • Descripción de la ficha • Presenta un texto 	No se evidencia	Si, Cantan, describen la ficha y colorean vocales en un texto	Escritas: Respuestas a preguntas referentes al cuento
S4 – 3 <ul style="list-style-type: none"> • Realiza preguntas • Se desplaza por el salón de clase • Corrige trabajos 	Si, los que indagó en clases pasadas y con las preguntas que realiza en el momento de cada actividad	Si, Escuchan la lectura y colorean vocales	Orales y escritas
S4 – 4 <ul style="list-style-type: none"> • Presenta un conflicto de viaje • Presentación de papeles con imágenes de transportes aéreos 	No se evidencia	Si, resuelven conflicto organizando imágenes y juegan el semáforos	No se evidencia

<ul style="list-style-type: none"> Ronda el semáforo 			
S5 – 1 <ul style="list-style-type: none"> Realiza lectura de cuento. Entrega imágenes para colorear. 	No se evidencia	<ul style="list-style-type: none"> Responden preguntas referentes al cuento. Colorean imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> Orales: al responder preguntas Grafica: al colorear dibujo
S5 – 2 <ul style="list-style-type: none"> Lectura de cuento Entrega de ficha 	Si, realiza preguntas referentes al tema que va a trabajar.	Responde preguntas de tipo inferencial.	Orales: al responder preguntas.
S5 – 3 <ul style="list-style-type: none"> Ubica los estudiantes en subgrupos. Lectura de cuento. 	No se evidencia	Realización de oraciones.	Escritas
S5 – 4 <ul style="list-style-type: none"> Lectura de cuento. 	No se evidencia	Inventa y escribe el final del cuento que acaba de escuchar.	Escritas: al realizar el fin de cuento.
S6 – 1 Lectura “yo el computador”	Si. Realiza un dialogo acerca de lo que saben de la historia de la computadora.	Si, responden algunas preguntas en sus cuadernos acordes al tema. Realizan una cartelera con lo más importante de la lectura.	Realizan intervenciones escritas cuando responden las preguntas en el cuaderno y cuando realizan la cartelera.
S6 – 2	Si, realizan un socialización	Si, responde preguntas en sus	Orales, realizando socializaciones

video sobre la "historia de la computadora"	acerca del video	cuadernos, realizan una cartelera explicando el video	y escritas, respondiendo preguntas y construyendo carteleras
S6 – 3 Lectura "historia de los computadores segunda generación"	No se evidencia	Si, responde preguntas referentes a la lectura y construyen un computador en una caja de cartón	Orales, leyendo la lectura Manual, construyendo un computador en cajas de cartón
S6 – 4 Escribe en el tablero cada uno de las ideas de los estudiantes	Sí, que saben de la importancia de los valores	Si, responden preguntas detrás de la hoja de la historieta ¿por qué son importantes los valores y cuáles son?	Orales, leyendo una historieta
GENERALIDADES RELEVANTES • Entrega hojas, cuadros, cuentos, fichas, papeles • Realiza lecturas	GENERALIDADES RELEVANTES Es evidente que las practicantes retoman los conocimientos previos de sus estudiantes para proponer trabajos por medio de preguntas, respuestas, dialogo y socialización.	GENERALIDADES RELEVANTES Se evidencia que los estudiantes desarrollan actividades como; responder preguntas acordes al tema.	GENERALIDADES RELEVANTES Durante la ejecución de las prácticas las estudiantes realizan intervenciones de tipo escritas al resolver problemas, realizar escritos, responder preguntas.

DESARROLLO			
COMO RESOLVE LOS CONFLICTOS	QUÉ AYUDAS OFRECE A SUS ESTUDIANTES	CÓMO SE RELACIONA CON LOS ESTUDIANTES	CÓMO EVALUA, EN QUÉ MOMENTOS
S1 - 1 Dialoga con ellos y los ubica en diferentes sitios del salón.	El contenido acorde a la temática a trabajar.	Bien, se dirige con respeto y buenos modales hacia sus estudiantes.	Por medio de un dictado al final de la clase.
S1 - 2 Se acerca y habla con los estudiantes implicados recordándoles las normas	Acompañamiento y solución a las diferentes dudas que surgen en las actividades.	De forma adecuada, Se evidencia un ambiente de confianza y respeto.	Con una ficha, la cual contiene preguntas de los temas vistos en clase.
S1 - 3 Los manda para donde el coordinador.	Respuestas a sus inquietudes y explicación a sus interrogantes.	Se relaciona de manera amable y simpática con los estudiantes.	Durante toda la clase con la participación de los estudiantes y al final con una ficha, la cual contiene preguntas de los temas que trabajaron.
S1 - 4 Hace cumplir la sanción estipulada para la falta incumplida.	La información adecuada al tema que se va a trabajar.	Apropiada ya que el trato es cordial y amable.	Por medio de preguntas durante y al final de la clase, referentes a los temas trabajados.

<p>S2 - 1</p> <p>Cuando observa dos estudiantes discutiendo, se acerca y habla con ellos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repite instrucciones, • Dibuja para explicar • Explica en pequeños grupos 	<p>Bien, aunque es un poco callada</p>	<p>Evalúa al final cuando realizan la cartilla</p>
<p>S2 - 2</p> <p>A pesar de que se presente algún conflicto ella continua con la clase y no hace nada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica en pequeños • Repite instrucciones 	<p>Aunque es rígida no realiza ninguna acción para controlar el grupo</p>	<p>En el momento que hace el cierre con el Juego alcanza la estrella</p>
<p>S2 - 3</p> <p>No se evidencia</p>	<p>Guía a cada uno en la construcción de su grafica del cuerpo humano</p>	<p>Es callada y rígida</p>	<p>A través de una mesa redonda donde socializan lo visto en clase</p>
<p>S2 - 4</p> <p>A pesar de que hablan, juegan, trabajan en otras cosas, ella continua la clase</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>Muy directa y rígida</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>S3 - 1</p> <p>Manda a los estudiantes para donde la profesora titular</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>Bien, se acerca a observar y a resolver dudas a cada instante</p>	<p>Al final entrega una ficha con cada una de las instrucciones</p>

<p>S3 - 2 Los resuelve la docente titular</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>La relación es muy normal aunque es un poca seca y muy seria con los estudiantes</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>S3 - 3 Los resuelve la docente titular</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>La relación es muy normal aunque es un poca seca y muy seria con los estudiantes</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>S3 - 4 Los resuelve la docente titular</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>La relación es muy normal aunque es un poca seca y muy seria con los estudiantes</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>S4 - 1 Sienta a los estudiantes en diferentes lugares y trata de dialogar con los estudiantes que están involucrados en el conflicto</p>	<p>Explicación del tema en diferentes ocasiones cuando el tema no queda claro.</p>	<p>Se relaciona de manera amable y tiene buena empatía y simpatía con los estudiantes, además maneja una buena relación con los niños</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>S4- 2 Habla con los estudiantes y</p>	<p>Vuelve y retoma lo que acaba de decir y explica de</p>	<p>Se relaciona de manera amable y tiene buena empatía</p>	<p>No se evidencia</p>

explica el porqué no es un acto adecuado	mejor forma.	y simpatía con los estudiantes, además maneja una buena relación con los niños	
S4 – 3 Cuando se presenta un conflicto con dos estudiantes la practicante se acerca a dialogar con ellos	No se evidencia	Bien, ya que el trato es bueno de parte y parte	Al final cuando pide que coloreen las vocales de la lectura
S4 – 4 Habla con los estudiantes y explica el porqué no es un acto adecuado	Vuelve y retoma lo que acaba de decir y explica de mejor forma.	Bien, ya que el trato es bueno de parte y parte	No se evidencia
S5 – 1 Les realiza anotaciones y los mando donde al docente titular.	La información adecuada a cada área y nivel escolar.	De forma adecuada ya que se expresa de forma respetuosa con sus estudiantes	No se evidencia
S5 – 2 Dialoga con los estudiantes implicados y los aconseja.	Contenido acorde a la temática a trabajar.	Bien, ya que crea un ambiente de confianza y respeto.	Al final por medio de preguntas relacionadas con lo visto en clase.
S5 – 3 Cambia de puestos a los	Información adecuada para cada área.	Bien, se expresa de forma amable y respetuosa con sus	No se evidencia

estudiantes.		estudiantes.	
S5 - 4 Se acerca a los estudiantes y pregunta que fue lo que sucedió.	La información adecuada al tema que se va a trabajar.	Se relaciona de manera amable y simpática con los estudiantes.	Por medio de preguntas al final y durante la clase.
S6 - 1 Cuando algunos estudiantes están generando discordia utiliza anotaciones negativas.	Repite instrucciones	Trata en lo posible de generar un ambiente de calma para poder realizar las actividades.	No se evidencia
S6 - 2 Asigna un estudiante para que realice las anotaciones negativas	Guía a los estudiantes en la construcción de las carteleras sobre el video	Trata de ser calmada pero el grupo no está en la disposición entonces empieza a usar anotaciones negativas	A través de una reflexión sobre el video
S6 - 3 Asigna un estudiante para que realice las anotaciones negativas	Guía a los estudiantes en la construcción de los computadores en cartón	Trata en lo posible de generar un ambiente de calma para poder realizar las actividades	A través de una exposición donde cada uno explicará el cómo y el cuándo sobre la historia de los computadores segunda generación

<p>S6 - 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogo entre las partes • Usa anotaciones negativas • Es directa al dar una orden 	<p>Recordando cada actividad que deben hacer</p>	<p>Trata de ser calmada, pero es rígida ya que utiliza anotaciones negativas</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p> <p>Se evidencia que la practicante genera una solución a un conflicto a través del dialogo con los estudiantes que están involucrados.</p>	<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p> <p>Durante la ejecución la practicante ofrece ayuda a sus estudiantes suministrándoles una información adecuada del tema a trabajar.</p>	<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p> <p>Se evidencia una relación dirigida con respeto, buenos modales, un trato cordial y amable.</p>	<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p> <p>Durante la ejecución la practicante no se evidencia el momento de la evaluación ni formas de evaluar</p>

FINAL		
SE PROPONEN FORMAS DE ORGANIZAR LA INFORMACIÓN	CÓMO CIERRA LA CLASE	TERMINA TODA LA SECUENCIA PROPUESTA? SI _____ NO _____
S1 - 1 No se evidencia	Ejecuta una retroalimentación y preguntas sobre lo que trabajaron si les gusto o no.	No.
S1 - 2 Si, para esto inventan un cuento.	Realiza una retroalimentación de los temas trabajados en la clase.	No
S1 - 3 No se evidencia	Pregunta a los estudiantes que aprendieron el día de hoy.	No, ya que el tiempo es muy cortó para realizar todas las actividades.
S1 - 4 Si, al realizar un escrito referente al tema que estaban hablando.	Retoma algunos conceptos trabajados en la clase.	No
S2 - 1 Si, realizan una cartilla del cuerpo humano con cada una de las funciones	Recuerdan cada uno de los temas vistos en la clase y los socializan guardan.	Si, aunque en ocasiones, los temas los abarcan demasiado rápido para poder terminar todo lo propuesto
S2 - 2 Si, realizan una cartelera como texto expositivo sobre etapas de la evolución del ser humano	Con un juego "alcanza la estrella"	No
S2 - 3 Con un escrito en base a la lectura "mi cuerpo" donde	Con la socialización del escrito	No

cambian palabras por antónimas		
S2 - 4 No se evidencia	No se evidencia	Pero realiza la secuencia muy rápido ya que el desorden de los estudiantes no permiten terminarla
S3- 1 No se evidencia	Recoge el trabajo, pide que guarden todo y organicen el salón	No
S3 - 2 No se evidencia	No se evidencia	No
S3 – 3 No se evidencia	No se evidencia	No
S3 – 4 No se evidencia	No se evidencia	No
S4 – 1 No se evidencia	No se evidencia	No
S4 – 2 No se evidencia	No se evidencia	No
S4 – 3 No se evidencia	Recoge las hojas y pide que guarden todos los materiales	No
S4 – 4 No se evidencia	No se evidencia	No

S5 – 1 No se evidencia	Realiza una socialización acerca de los temas vistos en clase.	No
S5 – 2 No se evidencia	Realiza una adivinanza acerca de un personaje escondido y realiza una retroalimentación	No
S5 – 3 Realiza un texto, teniendo en cuenta las oraciones a partir de imágenes.	Realiza una socialización acerca de lo que trabajaron en clase.	No
S5 – 4 Construyen el final de un cuento teniendo en cuenta el tema que están trabajando	Realiza preguntas referentes al tema trabajado.	No
S6 - 1 Si, a través de una cartelera y una redacción acerca de lo más importante de la historia del computador.	No se evidencia	No
S6 - 2 Si, a través de una cartelera sobre el video	Con una reflexión sobre el video	No
S6 - 3 No se evidencia	Exponiendo cada uno de los computadores que realizaron en cajas de cartón	No

<p>S6 – 4</p> <p>Si, a través de una redacción acerca de la importancia de los valores</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>Sí, pero el orden de las secuencias no tiene coherencia</p>
<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p>	<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p>	<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p>
<ul style="list-style-type: none"> • En las formas de organizar la información no es evidente durante la ejecución de las clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación por medio de preguntas referentes al tema trabajado. 	<ul style="list-style-type: none"> • No

OTROS		
QUÉ DIFICULTADES TIENE COMO DOCENTE	DE QUÉ MANERA LAS SUPERA	CÓMO ASUME LAS CORRECCIONES Y SUGERENCIAS
S1 - 1 Se estresa con facilidad.	Suspende la actividad que está realizando.	No se evidencia
S1 - 2 Manifiesta y advierte sanciones que no hace cumplir.	No se evidencia	No se evidencia
S1 - 3 Pierde la calma con facilidad	Llamando la docente titular	No se evidencia
S1 - 4 No cumple con las sanciones estipuladas con anterioridad.	No se evidencia	No se evidencia
S2 - 1 No presenta un buen manejo de grupo y de voz, cancela la actividad al no poder controlar el grupo y continua con la siguiente actividad	Simplemente da por terminado un tema y continua con otro	No se evidencia
S2 - 2 No presenta un buen manejo de grupo y de voz	Simplemente da por terminado un tema y continua con otro	No se evidencia

<p>S2 – 3</p> <p>No presenta un buen manejo de grupo y de voz</p>	Cambia de actividad	No se evidencia
<p>S2 - 4</p> <p>No presenta un buen manejo de grupo y de voz</p>	Cambia de actividad	No se evidencia
<p>S3 – 1</p> <p>No tiene manejo de grupo, y solo repite silencio a cada instante e interrumpe mucho la clase</p>	Saca los estudiantes de la clase y los cambia de puestos	No se evidencia
<p>S3 - 2</p> <p>No presenta un buen manejo de voz y de grupo</p>	No se evidencia	No se evidencia
<p>S3 – 3</p> <p>Se sobresalta al llamar la atención, y se estresa demasiado cuando los estudiantes no entienden.</p>	No se evidencia	No se evidencia
<p>S3 – 4</p> <p>Se sobresalta al llamar la atención, y se estresa demasiado cuando los estudiantes no entienden.</p>	No se evidencia	No se evidencia
<p>S4 – 1</p> <p>No realiza cierre de actividades, no explica de manera clara los</p>	No se evidencia	No se evidencia

<p>contenidos, realiza actividades que no van acorde con el nivel escolar y los conocimientos adquiridos con los niños.</p>		
<p>S4 – 2 No utiliza una voz adecuada a la hora de dar instrucciones</p>	No se evidencia	No se evidencia
<p>S4 - 3 Algunas veces no logra llamar la atención de los estudiantes</p>	Los ubica de diferentes formas dentro del salón	No se evidencia
<p>S4 – 4 Se sobresalta al llamar la atención, y se estresa demasiado cuando los estudiantes no entienden.</p>	No se evidencia	No se evidencia
<p>S5 – 1 No maneja estrategias para el control de grupo.</p>	Empieza a llamarle la atención a cada estudiante.	No se evidencia
<p>S5 – 2 El manejo y tono de voz</p>	Alzando un poco la voz	No se evidencia
<p>S5 – 3 No logra llamar la atención del grupo cuando está disperso.</p>	Empieza a notar a los estudiantes que no prestan atención	No se evidencia

<p>S5 - 4 Insiste mucho en que se sienten y hagan silencio.</p>	<p>Realiza anotaciones para la disciplina.</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>S6 - 1 Utiliza muchas anotaciones negativas las cuales no funcionan algunas veces y no presenta buen manejo de grupo</p>	<p>Trata de mantener la calma y realizar las actividades lo más rápido posible</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>S6 - 2 No presenta buen manejo de grupo y trata de superar esto usando anotaciones negativas</p>	<p>Realiza las actividades muy rápido porque el comportamiento del grupo no lo permite</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>S6 - 3 Utiliza muchas anotaciones negativas las cuales no funcionan algunas veces</p>	<p>Trata de mantener la calma y realizar las actividades lo más rápido posible</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>S6 - 4 No presenta un buen manejo de grupo y no se presenta una secuencia coherente en las actividades</p>	<p>Trata de controlar el grupo usando anotaciones negativas</p>	<p>No se evidencia</p>
<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p>	<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p>	<p>GENERALIDADES RELEVANTES</p>
<ul style="list-style-type: none"> • no presenta buen manejo de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • durante la ejecución de las clases no se evidencia la 	<ul style="list-style-type: none"> • La forma cómo asume las correcciones y sugerencias

	manera como supera las dificultades que las supera.	no se evidencian el la ejecución de las clases.
--	---	---