

CONCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

ESTUDIANTES DE IX SEMESTRE

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

PRESENTADO POR:

ANA MARIA CEPEDA VALENCIA

KATERIN WILLIAMS HENAO GUARIN

YEIMY OSPINA MARTINEZ

UNIVERSIDAD TECNOLOGICA DE PEREIRA

FACULTAD DE EDUCACION

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL

PEREIRA ENERO 2011

CONCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

ESTUDIANTES DE IX SEMESTRE

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

PROYECTO DE GRADO

PRESENTADO POR:

ANA MARIA CEPEDA VALENCIA

KATERIN WILLIAMS HENAO GUARIN

YEIMY OSPINA MARTINEZ

ASESORA:

MARTHA CECILIA ARBELAEZ GÓMEZ

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD DE EDUCACION

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL

PEREIRA ENERO 2011

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, 28 de enero 2011.

DEDICATORIA

Dedico esta tesis y toda mi carrera universitaria a mis padres Martha Valencia y Eulices Cepeda Q.P.D.E. por su incondicional compañía y su arduo apoyo durante todo este proceso.

(Ana María Cepeda)

Dedico esta tesis y mi carrera profesional a mi madre Stella Martínez por el apoyo el esfuerzo y la confianza, a mis amigos más cercanos Santiago López y Manuel Loaiza por acompañarme en este proceso.

(Yeimi Ospina Martínez)

Dedico esta tesis principalmente a Dios por brindarme la oportunidad de crecer como persona, a mi madre Stella Guarín por ser ejemplo de perseverancia a mi padre William Henao por su apoyo y confianza, a mi novio Francisco Hernández, por su constante apoyo y por darme una mano amiga durante esta etapa que culmina.

(Katerin Henao)

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos los profesores que nos orientaron en la elaboración de esta tesis con el fin de lograr nuestros objetivos y culminar satisfactoria mente nuestro proceso universitario entre ellos Martha Cecilia Arbeláez y Clara lucia lanza.

A todos ellos nuestros más sinceros agradecimientos.

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	12
1. JUSTIFICACIÓN	13
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
3. OBJETIVOS	18
3.1 OBJETIVO GENERAL	18
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
4. MARCO TEÓRICO	19
4.1 CONCEPCIONES	20
4.1.1 Construcción del conocimiento	20
4.1.2 Qué son concepciones, cómo ha evolucionado el concepto	23
4.1.3 Tipos de enfoques para investigar en concepciones	26

4.1.4	Concepciones como teorías implícitas y explícitas	33
4.1.4.1	Diferencias entre teorías implícitas y explícitas	36
4.1.5	Cómo se ha investigado en teorías implícitas	38
4.2	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	48
4.2.1	Prácticas pedagógicas: conceptualización	49
4.2.2	Relación teoría-práctica	51
4.2.2.1	Concepciones de práctica pedagógica:	
	Desarrollo histórico	53
4.2.3	Cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil	61
4.2.4	Dimensiones de la práctica en el currículo de Pedagogía Infantil: Disciplinar, Estratégica, Procedimental y Ético- Política	64
4.2.4.1	Dimensión Disciplinar	67
4.2.4.2	Dimensión Procedimental	68
4.2.4.3	Dimensión Estratégica	71
4.2.4.4	Dimensión Ético- Política	72
5.	METODOLOGÍA	74
5.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	74
5.2	UNIDAD DE ANÁLISIS	75
5.2.1	Unidad de trabajo	78
5.3	INSTRUMENTOS	80

5.3.1	Entrevista semiestructurada	80
5.3.2	Observación no participante	81
5.4	PROCEDIMIENTOS	83
6.	ANÁLISIS. DE LA INFORMACIÓN	85
6.1	ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS	85
6.1.1	Identidad	86
6.1.2	Conceptualización.	90
6.1.3	Quehacer	94
6.1.4	Reflexión	97
6.2	ANALISIS DE LAS OBSERVACIONES	100
6.2.1	Inicio	100
6.2.2	Desarrollo	102
6.2.3	Cierre	105
6.3	RELACIÓN ENTRE DISCURSOS Y ACTUACIONES, DESDE EL DECIR Y EL HACER	107
7.	CONCLUSIONES	110
	BIBLIOGRAFIA	114

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Entrevista	123
Anexo 2 Guía observación no participante	129
Anexo 3 Sabana organización de la información de las entrevistas	135
Anexo 4 Sabanas organización de la información de las observaciones	150

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Diferencia entre teorías implícitas y explícitas	38
Tabla 2. Categorías para abordar los discursos	75
Tabla 3. Categorías para abordar el quehacer	77
Tabla 4. Unidad de trabajo	79
Tabla 5. Fases para la investigación	83

RESUMEN DEL PROYECTO

La tesis tiene como propósito describir y analizar las concepciones de las prácticas de las practicas pedagógicas de las estudiantes de IX semestre, dicha investigación fue cualitativa de corte interpretativo, la cual permitió identificar y describir los discursos y actuaciones de las estudiantes en su práctica pedagógica, evidenciando las concepciones que tiene sobre esta, arrojando como resultado, que la mayoría de las estudiantes no han transformado en su totalidad sus teorías implícitas y por ende se puede asumir que sus actuaciones están ligadas a procedimientos pre establecidos, ubicándose en un enfoque tecnicistas con rasgos humanistas y artesanal, ya que las estudiantes están sujetas a las sugerencias orientadas por el asesor de practica según los requerimientos del programa, impidiendo de esta forma una ejecución autónoma de su labor pedagógica, aun así en su proceso de formación docente las practicantes reconocen la importancia de formar para la vida según las necesidades de los niños adquiriendo así un compromiso social.

INTRODUCCION

Esta tesis tiene como principal propósito describir y analizar las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre, partiendo del supuesto que las concepciones son el producto de un proceso de construcción social e individual que realizan los seres humanos a lo largo de su vida las cuales pueden ser modificadas de acuerdo a las vivencias y conocimientos que cada persona construya, esto en relación al quehacer de la práctica docente, es por esto, que para lograr el objetivo se utilizaron dos instrumentos estos son: la entrevista y la observación, los cuales permitieron realizar una descripción de los conceptos iniciales de la práctica, teniendo en cuenta referentes teóricos como: la construcción del conocimiento, teorías implícitas y explícitas, ejes de formación docente y las dimensiones procedimental, estratégica, disciplinar y ético-política. Dicha investigación fue cualitativa de corte interpretativo, la cual permitió identificar y describir los discursos y actuaciones de las estudiantes en su práctica pedagógica permitiendo ver las concepciones que tienen sobre esta, evidenciando que la mayoría de la estudiantes no han transformado en su totalidad las teorías implícitas y por ende, sus actuaciones están ligadas a procedimientos tradicionales y sugerencias orientadas por el asesor de práctica, impidiendo de esta forma una ejecución consiente y autónoma de su labor pedagógica.

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 es e 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 estas 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 IX 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 recomendaciones en la manera de pensar la enseñanza, el aprendizaje, el contexto y el rol socio-político de las prácticas pedagógicas. Recomendaciones 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 proceso 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 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.

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.

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 continua impartiendo los conocimientos basándose en el modelo tradicional. 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?

Estos interrogantes han sido formulados por otros investigadores, que se cuestionan por qué, los procesos de formación, no siempre logran transformar las concepciones.

Este breve recorrido por las investigaciones sobre las concepciones de práctica pedagógica de IX 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 su transformación.

De manera concreta esta investigación, indagará y analizará las diferentes concepciones que las estudiantes de IX 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 las estudiantes de IX semestre de la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivos

Describir las concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes de IX semestre de 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 IX semestre.
- Identificar desde las actuaciones, las concepciones de práctica pedagógica de los estudiantes de IX semestre
- Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos de las estudiantes de IX semestre
- Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde las actuaciones de las estudiantes de IX semestre.
- Contrastar las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de las estudiantes de IX 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)¹, hace mención a dos grandes líneas explicativas, la individual y la social, planteadas respectivamente por Piaget y Vygotsky.

En primera línea se encuentran los planteamientos Piagetianos. (1974)². 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,

¹ Pozo, Juan Ignacio. (2006) Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España, 2006, pág. 42.

² Piaget, J. (1974).Adaptation vitale et psychologie de intelligence.Selection organique et p phenocopie.Paris, Hermann.pag 42

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 incluye el equilibrio, disequilibrio, 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)³, 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.

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 la construcción colectiva del conocimiento de

³ Ibíd.38

Vygotsky (1978)⁴ que explica 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, Vygotsky 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 ocurren durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.

Vygotsky (1978)⁵ 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.

⁴ VYGOTSKY, L.S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass Harvard University Press. (Tard. Barcelona 1978).

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

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, que les sirven para dar explicación a los fenómenos del medio que los rodea.

Dicho de otro modo, se puede plantear, que las teorías implícitas son una construcción personal y social que permite interpretar intrínsecamente las experiencias vividas.

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.

Según Pozo (2006)⁶ 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

⁶POZO, 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. Página96

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.

Así mismo, Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993)⁷ 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.

Para Giordan y de Vecchi (1995)⁸ 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.

“Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo” Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)⁹. 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.

⁷ Rodrigo M.J.; Rodríguez A.; Marrero J., (1993) Las teorías implícitas. *Primera edición*. Madrid: Visor. Página 33

⁸ GIORDAN, André VECCHIO, Gérard de (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. p.111

⁹ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. p.33.

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, pues 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, 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, tanto individual como social puesto que la construcción del conocimiento se transmite de persona a persona de manera mecánica, durante la interacción del sujeto con el mundo que lo rodea según lo planteado por Vigotsky (1978)¹⁰

¹⁰VYGOTSKY, L. (1978): La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Harvard University Press, Cambridge. pag42

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:

El primer enfoque es la meta cognición; 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 meta cognición 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 meta cognitivo 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 meta cognición 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 verbalizarle,

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

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

¹²Ibíd. Página 96

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 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

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

¹⁴POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006.p 96 - 130

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.

¹⁵POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006.pag 96 -130

¹⁶Ibíd. Pág. 96 - 130

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

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.

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

¹⁷RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág 83 - 89

¹⁸ Ibíd. Pág 83 - 89

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.

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

¹⁹POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. 96p.

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 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.

²⁰Ibíd. Pág 96

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 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.

²¹ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pag 83 - 89

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

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 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,

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

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:

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

²⁵POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006. pag 96 - 130

²⁶Ibíd. Pág 96 - 130

Cuadro 1 diferencias entre teorías implícitas y 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 co - variación con relación causa-efecto	Distinguen co - variación 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 Cols (2001)²⁷, 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

²⁷ PORLAN, Rafael. ARIZA y COLS. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 2006.

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.

Wittrock citando estudios de diversos autores como Nisbett y Ross (1980)²⁸. Esta investigación concluye que los conocimientos de las personas están organizadas en estructuras cognitivas, las cuales son el resultado de la esquematización mental que construyen en 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

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

cuales no esperaban un buen rendimiento y a partir de ello indicaran el porqué de esta selección realizando una evaluación de sus descripciones.

Los autores Crist, Marx y Peterson (1974)²⁹, 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”. Esta 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. 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.

²⁹Ibid. Pág 502 - 504

El autor Marland (1977) propone otras categorías las cuales fueron retomadas por Conners y Lowyck (1980)³⁰, 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, como estos interpretan la actuación de los estudiantes, este estudio se llevó a cabo 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 auto informes de los maestros, y el principal problema metodológico concierne al modo de conseguir e interpretar auto informes válidos y fiables sobre los procesos cognitivos. Como por ejemplo el uso de informes

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

verbales como datos ha sido criticado por Nisbett y Wilson (1977)³¹ cuyos argumentos fueron cuestionados por Ericcson y Simon (1980)³². 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 validos 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.

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 repertorio³³. 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

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

³² Ibid. Pág 451 - 455

³³ Ibid pág 451 - 455

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 Bloom (1954)³⁴ 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”, es 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 ítems bajo la forma de

³⁴ WITTROCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 452.

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 su auto informes. 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 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 dialogo 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)³⁵ 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 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 la relaciones entre los componentes por medio de entrevistas “clínicas”.

Por último encontramos la planificación del docente, los investigadores conceptualizan la planificación del docente de 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

³⁵WITTRÖCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap 6. Pag 454

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”³⁶

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.

³⁶ Reglamento de practica pedagógica, licenciatura en pedagogía infantil. Universidad tecnológica de Pereira.

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.

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 y 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, 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, p. 109) citar al pie de la página, 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 TEORÍA PRÁCTICA RELACIÓN

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.

³⁷ Diker G 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 re conceptualizar la teoría.

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 Santángelo (2009)³⁸

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.

³⁸ ARBELÁEZ, Martha Cecilia, BUSTOS Alfonso, DÍAZ BARRIGA, Frida, SANTÁNGELO, Horacio. Ponencia: Prácticas educativas. 2009. Pág.5.

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:

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”³⁹ (Davini. 1997).

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

³⁹Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.

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.”⁴⁰
(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.

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...”⁴¹ (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.

⁴⁰ Ibíd. p

⁴¹ Ibíd. p

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 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.

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 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, 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 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 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”⁴².

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.

⁴²ECHEVERRY, Liliana. La práctica pedagógica: Una torre de Babel. En: Revisa Uni-Pluri/versidad. Universidad de Antioquia, No2, 2009, p. 51.

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”⁴³ o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva”⁴⁴, 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.

⁴³PEREZ, Gómez.1993, dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

⁴⁴RODRIGUEZ, 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 Lanza⁴⁵, 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:

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.⁴⁶

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

⁴⁵LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

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

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.

En este sentido, Gómez de Barbosa y Buitrago Contreras⁴⁷ 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?”⁴⁸

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.

⁴⁷GÓMEZ DE BARBOSA, Gladys Lucía - BUITRAGO CONTRERAS, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes, Universidad el bosque.

³⁰CASTAÑEDA VÁZQUEZ, María y ABBA BERNSTORFF, Alberto Boris. Ponencia “Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja”.

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.⁴⁹ 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.

⁴⁹ Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira.

En este sentido, Gómez de Barbosa y Buitrago Contreras⁵⁰ 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?”⁵¹

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

⁵⁰GÓMEZ DE BARBOSA, Gladys Lucía - BUITRAGO CONTRERAS, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes, Universidad el bosque.

³⁰CASTAÑEDA VÁZQUEZ, María y ABBA BERNSTORFF, Alberto Boris. Ponencia “Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja”.

Saberes disciplinares en saberes escolares, que como dice Lanza⁵², 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.”⁵³

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)⁵⁴ 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

⁵² Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira.

⁵³ *Ibíd.*

⁵⁴ CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. editorial Aique. 2005. P. 51

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 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. Lanza⁵⁵ 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

⁵⁵Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira

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 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, 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 de 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 en el 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.

Por tanto, puede establecerse que la manera de proceder de los docentes, tiene que ver con las teorías implícitas que han construido durante su experiencia en el contexto real las cuales no son propensas a ser modificables ya que son las aplicadas de manera momentánea e inconsciente en la actuación en el aula.

5. METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación planteada es cualitativa de corte interpretativo, porque se busca identificar y describir las concepciones que tienen los (as) estudiantes de IX 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 construidos 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 social⁵⁶.

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.

⁵⁶DESLAURIERS, 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

5.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

Concepciones de práctica pedagógica de estudiantes de IX 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.

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:

Cuadro 2. Categorías para abordar los discursos.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
IDENTIDAD	La identidad es considerada como la formación humana del estudiante, la cual le permite determinar sus expectativas respecto a su elección académica y profesional.

CONCEPTUALIZACIÓN	<p>La conceptualización se concibe como los referentes que permiten explicar los conocimientos adquiridos por las estudiantes desde las diferentes variables teóricas, estratégicas y didácticas que intervienen en el proceso educativo y que permiten guiar la formación e intervención de las estudiantes como futuras docentes.</p>
QUEHACER	<p>Hace referencia a la confrontación de los fundamentos teóricos impartidos en el proceso de formación con las situaciones presentadas en los espacios de intervención pedagógica, donde los modelos y estrategias a seguir se hacen evidentes según la necesidad del contexto.</p>

REFLEXIÓN	La reflexión se considera como la capacidad que tiene el docente para valorar, modificar y transformar su propio desempeño en el aula, a partir de procesos reflexivos como la autorregulación; donde las estudiantes pueden dar cuenta de sus “errores”, vistos como oportunidades de mejoramiento, para identificarlos, analizarlos e interpretarlos y generar un cambio en su proceso de enseñanza.
-----------	--

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

Cuadro 3. Categorías para abordar el quehacer.

CATEGORÍA	MOMENTOS	DEFINICIÓN
QUEHACER	Inicio	Este momento permite plantear la intención o propósito de la secuencia, contextualizar, motivar, plantear las situaciones problemáticas e indagar las ideas de los estudiantes.
	Desarrollo	Es entendido como la construcción metodológica de articulación entre la lógica del contenido, las posibilidades de apropiación por parte del sujeto, las situaciones y

		el contexto donde ambas se entrecruzan.
	Cierre	Este momento constituye un espacio para concluir, identificar aprendizajes, realizar generalizaciones y confrontar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

5.2.1 Unidad de trabajo.

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

Las estudiantes fueron elegidas de manera intencional, puesto que para la presente investigación las estudiantes de IX semestre debían haber cursado y aprobado las siguientes asignaturas:

- Didáctica de las ciencias naturales
- Didáctica de las matemáticas III
- Lenguaje escrito III

Además, que hubieran cursando las practicas anteriores y no fueran repitentes de esta, no haber tenido alguna experiencia relacionada con práctica pedagógica y no estar realizando simultaneidad de práctica pedagógica.

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.

Cuadro 4. Unidad de trabajo.

ESTUDIANTES	EDAD	GÉNERO	NUMERO DE PRÁCTICAS	GRADO DONDE HACE LA PRÁCTICA
1	22	Femenino	8	quinto
2	22	Femenino	8	quinto
3	23	Femenino	8	tercero
4	22	Femenino	8	tercero
5	24	Femenino	8	cuarto

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 dos fases:

La primera, prueba de expertos, en esta fase se entregaron 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.

5.3.1 Entrevista semi-estructurada.

En este contexto, la entrevista permitió a los estudiantes de IX 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 y 4.

Conceptualización: Referido a los conceptos y disciplinas que domina el docente. Conciernen a las preguntas 5, 6, 7 y 8.

Quehacer: Representa la acción que realiza el docente en las intervenciones pedagógicas. Incumbe a las preguntas 9, 10, 11 y 12.

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 13, 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 pedagógica.

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 y 14.

La cuarta categoría, otros hace referencia a otras situaciones y dificultades que se presentan durante las intervenciones pedagógicas. Pertenece a las preguntas 15 y 16. (*Ver anexo 2*).

5.4 PROCEDIMIENTO

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

Fase de identificación: En la cual se identifican y describen las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de IX 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, desde los discursos y actuaciones, las cuales permitieron conocer los diferentes enfoques a los que pertenecen dichas concepciones.

Fase de contrastación: 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

Cuadro 5 Fases para la investigación.

FASE	DIMENSIÓN	INSTRUMENTOS
Identificación	Recoger y organizar la información, desde las categorías iniciales: Discursos: Identidad, conceptualización, quehacer y reflexión. Actuaciones	Entrevista

	Desde la categoría quehacer y sus momentos: Inicio, desarrollo y cierre	Observación
Caracterización	<p>Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos</p> <p>Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde las actuaciones</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Observaciones</p>
Contrastación	Contrastar las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de las estudiantes	<p>Análisis entrevistas y observaciones.</p> <p>Marco teórico</p>

6 ANALISIS DE LA INFORMACION

Para comprender las concepciones que tienen las estudiantes de IX semestre de la 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 prácticas. 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 contratación de los hallazgos.

6.1 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

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 La identidad

La identidad será abordada a partir de las motivaciones para elegir la carrera, el sentido de la práctica, y compromisos en su labor docente, ya que según los discursos que las estudiantes planteen según estas categorías, se podrá inferir si sus expectativas acerca de lo que eligieron como opción profesional despierta interés y emotividad haciendo de su labor docente un compromiso social, a la vez permitiendo identificar si son plenamente conscientes lo que implica el ser docentes.

De acuerdo con los resultados arrojados por la entrevista, las estudiantes de IX semestre, mostraron como motivaciones al elegir estudiar la licenciatura las siguientes razones: *“El gusto por los niños, porque cuando trabajaba con ellos, me asombraba su capacidad de asombro y aprendizaje, lo cual me hacía sentir muy bien a nivel personal, ya que por medio de ellos siento que puedo aportar algo para el futuro del país, además de brindarles conocimientos significativos.”(s3p1)* *“el deseo por enseñar y compartir saberes, es valioso para mi transmitir algo que en futuro puede llegar a cambiar la vida de un niño de forma positiva, ideales de un mundo mejor no cabe duda que por medio de nuestro trabajo poseemos la capacidad de transformar, renovar y mejorar los métodos de enseñanza obsoletos, ahora es posible formar seres íntegros gracias a la labor y por ende la posibilidad de un mejor ambiente social y sana convivencia con seres íntegramente educados” (s5p1).* Esto evidencia un sentido de pertenencia al momento de ejercer la labor pedagógica, ya que las estudiantes muestran motivaciones específicas y propias de lo que significa ser maestro, como lo son la vocación, el deseo de enseñar, ética profesional para la formación de seres íntegros para la sociedad.

En cuanto al sentido que le asignan a la práctica pedagógica, dentro del plan de estudios, puede decirse que la mayoría de las estudiantes conciben la práctica como la aplicación de la teoría, *“experiencia, implicar lo visto durante la carrera con las herramientas necesarias para ejecutar de una manera responsable nuestras clases, ya que la práctica pedagógica es el espacio donde se vincula la teoría junto a la didáctica” (s4p2)*. *“es un espacio para mejorar la labor pedagógica” (s3p2)*. *“es necesario saber lo que se va a trabajar durante la ejecución de la planeación y pienso que el sentido más importante que le asignó a la práctica es medir la capacidad de transposición didáctica” (s4p2)*. Esto desde el saber indica que las estudiantes de IX semestre establecen una relación entre la teoría y la práctica, Ya que esta se concibe como un espacio de aplicación donde le dan mayor relevancia a la teoría ya que ven esta como una fuente inapelable sobre lo que deben enseñar en relación a la didáctica.

En cuanto a la deserción de la carrera las practicantes en algún momento de su proceso contemplaron la posibilidad de desistir en general por motivos como: *“en el aula de clase a veces encontramos niños muy difíciles y sentimos que no tenemos fuerzas para luchar con quien no quiere aprender son groseros e inclusive lo amenazan a uno siendo muy difícil que lo respeten” (s1p3)*. Lo cual indica que la mayor dificultad que tienen las estudiantes es el manejo de grupo; asunto que resuelven haciendo uso de estrategias como lo son las aplicación de normas en función de premios y castigos.

Por otro lado, los compromisos y responsabilidades de lo que implica ser docente consideran que son: *“responsabilidad de formar íntegramente a personas útiles para la sociedad, antes de dar contenidos, se deben mirar las necesidades del contexto y de los niños para hacer del proceso de enseñanza aprendizaje algo significativo para la vida” (s3p4)*. *“el reto de ser diferente y brindar a los niños nuevas formas de conocer que les guste lo que aprenden por medio de lo que*

nosotras le aportemos, además es importante vincular la tecnología ya que esta para los niños es llamativa, y posibilita la enseñanza de una forma didáctica y divertida, también es importantes estar constantemente motivada para llegar al sitio de práctica. Para mi mostrarme alegre en este lugar es fundamental ya que los niños lo sienten desde el primer momento que pisan el salón” (s4p4). En este sentido las estudiantes asumen como responsabilidades encontrar estrategias para mejorar su formación pedagógica en cuanto a innovar la metodología de enseñanza para hacerla más pertinentes y contextualizada, también formar a los niños, lo cual da muestra de su responsabilidad en el rol docente y todo lo concerniente a ser aplicado en el aula de clases antes que limitarse a brindar únicamente contenidos.

Respecto a los aportes de la práctica pedagógica las practicantes coinciden en los siguientes aportes: *“experiencia y manejo de grupo son las fundamentales, además de proporcionar un espacio donde se renueva y mejora la labor pedagógica a nivel profesional para enfrentarnos al contexto real” (s3p5).* *“la experiencia e interacción con el medio (estudiantes, colegios) en el cual desempeñamos nuestra labor como docentes. Conocer características debilidades y fortalezas. Indudablemente adquirimos lo más valioso para cualquier profesional en formación la experiencia de desenvolvemos por un lapso de tiempo en diferentes contextos en su campo profesional, esto ayuda a que nuestra práctica mejore nuestras debilidades, para que en el momento de enfrentarnos en el plano real tengamos bases sólidas de cómo enfrentar las situaciones (s5p5).* se entiende la práctica como el espacio para adquirir experiencia al ejercer su labor profesional, donde las estudiantes se dan cuenta de las responsabilidades que implica el ser docente y como estas van a repercutir en su vida profesional, de acuerdo a esto, el eje de formación humana, indica que 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. En las estudiantes de IX semestre se evidencia que tienen más claro el rol docente y las implicaciones de este ya que han adquirido experiencia y se han visto involucradas con el contexto real además tienen la capacidad de determinar sus debilidades y fortalezas en la labor pedagógica.

De acuerdo a lo anterior, concluimos que las estudiantes se encuentran identificadas con su rol docente ya que asumen su labor de manera responsable y tienen en cuenta aspectos como: la adecuación pertinente de los saberes disciplinares a saberes enseñados, propiciar ambientes de aprendizaje, la formación en valores, metodologías significativas de enseñanza y alto grado de compromiso social, permitiendo evidenciar el tercer referido al saber hacer el cual 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. Lanza⁵⁷

⁵⁷Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira

6.1.2 Conceptualización:

Según la dimensión disciplinar las estudiantes deben tener la capacidad de reflexionar acerca de los saberes adquiridos a lo largo de la carrera de transfórmalos y adecuarlos para realizar una transposición didáctica que sea significativa para el estudiante mejorar. En este sentido, Gómez de Barbosa y Buitrago Contreras⁵⁸ 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.

Las definiciones que las estudiantes atribuyen a la práctica son las siguientes: *“la oportunidad de confrontar la teoría con la practica en un contexto real, donde la población es cada día más difícil” (s2p1)*. *“es un espacio que permite a las estudiantes adquirir experiencia pedagógica sobre su quehacer docente” (s5p1)*. *“es el momento donde se pone a prueba lo que se ha prendido durante la carrera y la capacidad que tienen las estudiantes de realizar buenas transposiciones didácticas vinculando la teoría y la práctica” (s3p1)*

Podemos inferir, que desde la perspectiva de las estudiantes, la práctica pedagógica podría agruparse en dos aspectos, el primero de ellos es la relación teoría- practica, donde ponen a prueba los saberes adquiridos al momento de ser enseñados en el contexto real, una relación unidireccional, que le da mayor estatus epistemológico a la teoría, siendo esta la fuente del quehacer en el aula. En este sentido Carr (1990)⁵⁹ citando por Diker y Terigi(2000), define la teoría

⁵⁸ ibid

⁵⁹Diker G, Terigi F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Carr 1990.Pág. 119.

desde “la actividad docente, como 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”, Se puede evidenciar que las estudiantes de IX semestre conciben el espacio de practica pedagógica como una oportunidad para mejorar y poner en práctica todos aquellos saberes visto a lo largo de la carrera y que en su momento pueden ser enseñados haciendo una transformación de contenidos disciplinares a saberes escolares teniendo en cuenta las necesidades del contexto.

El segundo aspecto se relaciona con prepararse para la vida profesional *“Experiencia y manejo de grupo son las fundamentales, además de proporcionar un espacio donde se renueva y mejora la labor pedagógica a nivel profesional para enfrentarnos al contexto real” (s3p5). “la experiencia e interacción con el medio (estudiantes colegio) en el cual desempeñamos nuestra labor como docentes, conocer características debilidades y fortalezas. Indudablemente adquirimos lo más valioso para cualquier profesional en formación, la experiencia de desenvolvemos en un lapso de tiempo en diferentes contextos en su campo profesional, esto ayuda a que nuestra practica mejore y se apacigüen para que al momento de enfrentarnos al plano real tengamos bases sólidas para enfrentar las situaciones”(S5p5)* podemos inferir que la práctica pedagógica es el espacio adecuado para adquirir experiencia ya que ayuda a que esta mejore y en el momento de reconocer los errores se evidencie el proceso de confrontar la teoría con la práctica, haciendo de los ambientes de enseñanza y aprendizaje una oportunidad para modificar su labor docente, en este sentido la práctica supone un primer acercamiento real con lo que es el ser docente y las implicaciones que este conlleva donde las estudiantes se ven más involucradas en su rol profesional.

Algunas de las funciones que las estudiantes le designan a la práctica son las de: *“ser socio constructivistas, ser responsables y crear nuevas estrategias para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje” (s3p4)*. Respecto a esto, se puede decir que las estudiantes están en una búsqueda permanente de mejorar y transformar su labor docente, con lo que la teoría proporciona para ser llevada a la práctica, esto desde la dimensión estratégica quiere decir: que los 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, por ello las estudiantes adaptan cada situación pedagógica, de una manera autónoma y responsable atendiendo a las necesidades que el contexto escolar requiera.

En cuanto a la selección de contenidos, se evidencia que no hay una unidad de criterios establecidos sino diversas fuentes para establecer lo que se va a enseñar, *“me encargo de mirar los estándares por área, los contenidos y le pregunto a la maestra titular” (s1p8)* *“A partir de la indagación y con ayuda de los estándares se buscan los contenidos a trabajar de acuerdo a las necesidades del grupo” (s2p8)*. En este sentido las estudiantes tienen en cuenta la determinación de los contenidos basadas en criterios externos como lo son las opiniones y sugerencias de los profesores titulares, los estándares de cada grado y el criterio del maestro titular. Es decir, la selección de contenidos es externa, al grupo, a las necesidades y requerimientos de aprendizaje de los niños y niñas, por tanto no hay criterios profesionales propios, lo que indica que aún no se ha construido una autonomía profesional, ya que aplican los contenidos y las estrategias determinados por otros. (Sugerencias de los asesores y profesora titular)

Por otro lado, las estudiantes llevan el conocimiento de los contenidos por medio de los saberes ya conocidos, indagando los conocimientos previos al inicio de las clases: *“realizo preguntas que los motiven a conocer el tema, trabajo de manera*

lúdica y creativa y deajo que ellos mismo produzca su conocimiento” (s2p9). “que sean significativos, que son para la vida y que permitan que ellos construyan su conocimiento” (s4p9). Por lo tanto, las estudiantes construyen nuevos saberes con los niños de una manera significativa, partiendo de sus intereses y necesidades académicas, teniendo en cuenta el contexto para ser enseñados, evidenciando que no solo plantean actividades lúdicas sino que también proponen actividades que llevan a los niños a la construcción del conocimiento.

Una vez seleccionados los contenidos, las estudiantes tratan de hacerlos significativos para los niños para ello parten de los conocimientos previos, de la indagación por sus gustos, Esto indica que si bien la selección de contenidos es externa, las estudiantes entienden que es necesario un proceso de contextualización y reconocimiento de lo que los niños y niñas saben, criterios de corte constructivista que se van integrando a sus actuaciones.

Para concluir podemos decir que las estudiantes de IX semestre evidencian el sentido de la práctica, en la teoría como una relación vista de manera unidireccional. según Lanza⁶⁰, la práctica pedagógica es el escenario de aplicación de lo aprendido durante toda la formación académica, donde tienen en cuenta los intereses y conocimientos previos de los niños para realizar una buena transposición didáctica, en relación al eje referido al saber hacer, donde el estudiante confronta los fundamentos teóricos impartidos en el proceso de formación con las situaciones presentadas en los espacios de intervención pedagógica, estos orientan los modelos y estrategias a seguir según la necesidad del contexto.⁹

⁶⁰LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

En este sentido, las practicantes asumen el rol docente de manera responsable al momento de tener en cuenta una congruencia entre la teoría y la práctica, además de proporcionar una enseñanza basada en las necesidades del contexto.

Además permite construir nuevos conocimientos que le sirven de bagaje para su futuro desempeño como docente, es aquí donde el estudiante tiene la posibilidad de interactuar e interpretar las distintas situaciones para mejorar y transformar su labor profesional.

6.1.3 Quehacer

El quehacer, entendido como la forma en la que el docente procura hacer más humana su tarea, en relación a sus actitudes frente a su labor de maestro.

Esta categoría muestra, lo que implica un compromiso total con los estudiantes, pero más que eso significa que los profesores deben dar ejemplo, además de trabajar bien los conocimientos para ser enseñados. “concebir y dirigir situaciones de enseñanza ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos, adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza, establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje, observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje real, desde un enfoque formativo, establecer controles periódicos para tomar decisiones de progresión”⁶¹ .

Donde el quehacer del docente no se limita a realizar una transposición didáctica, sino también la capacidad de transformar los contextos de enseñanza aprendizaje en espacios reflexivos para la solución de conflictos.

⁶¹Perrenoud P. (2004), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, editorial Graò, España

Las clases prototipo que desarrollan las estudiantes de IX semestre tiene en cuenta los siguientes aspectos: *“primero hago un encuadre, donde comento que voy hacer, después hago preguntas para ver que saben, luego explico el tema con ejemplos lúdicos, después hago diálogos del tema, para terminar con una actividad evaluativa”(s1p1)* *“se saluda, se recuerdan las normas, se hace el encuadre, se inicia con una pregunta, se anota lo que digan los estudiantes , y se socializa lo trabajado en la actividad.” (s4p1)*. Se evidencia claramente que las estudiantes siguen el modelo establecido por el programa para desarrollar una planeación, donde las actividades propuestas, permiten seguir un modelo significativo para la construcción del conocimiento, ya que tiene en cuenta los aportes de los niños para enseñar los saberes escolares, a partir de sus necesidades, además de esto, las practicantes tiene en cuenta contextualizar los conceptos antes de ser abordados, para finalmente contrastarlos con los conocimientos adquiridos. Como una rutina propuesta para la ejecución de sus planeaciones. Evidenciado que si bien es cierto, siguen las sugerencias del asesor de práctica, también procuran brindar a los niños un conocimiento significativo.

Los criterios que tienen en cuenta para realizar modificaciones en el desarrollo de sus planeaciones son: *“cuando veo que la actividad no está dando el resultado, modifico para poder lograr el objetivo planteado” (s1p2)* *“cuando la planeación, no funciona uno trata de modificar algunas actividades para que se cumpla el objetivo” (s2p2)*. Esto quiere decir que las estudiantes, modifican sus actividades sin perder el sentido del objetivo, ya que tienen en cuenta las necesidades del grupo respecto a los contenidos que se deben enseñar. Logrando hacer consiente todos aquellos procesos que obstaculizan un óptimo desempeño en la ejecución de sus planeaciones, llevándolas a realizar cambios pertinentes, con el fin de alcanzar lo planeado.

Por otra parte, uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en el quehacer, es el momento de la evaluación, donde las estudiantes utilizan diferentes recursos para dar cuenta de los conocimientos adquiridos por los niños. *“con fichas problema, cuestionarios y sobre todo con observaciones que permitan evaluar a los estudiantes” (s1p3) “como la evaluación es un proceso constante, lo hago durante toda la clase por medio de talleres y socializaciones” (s4p3) “a través de fichas observaciones, interacción con estudiantes y socialización de las actividades permanentemente.”(s5p3).* Da cuenta que las estudiantes no realizan una evaluación pertinente, porque la evaluación no puede ser una actividad más de la clase aun así llevan a cabo un seguimiento de los conceptos adquiridos por medio de preguntas evaluativas que permiten hacer visibles los saberes adquiridos por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades, ya que la evaluación debe dar cuenta de manera individual y exacta de los procesos de cada niño y no hacerlo como algo simultáneo y general según los requerimientos de la práctica pedagógica.

Respecto a cómo las estudiantes manejan las dificultades en el aula, al momento de realizar una adecuada transposición didáctica se evidenció que: *“la indisciplina, ya que tengo muy poco manejo de grupo, pero cuando se me presentan dificultades con los estudiantes , lo manejo haciendo énfasis en las normas establecidas al inicio de cada clase para buscar una posible solución”(s3p4)” “ la disciplina y los procesos de normas con los estudiantes, la extra edad y repitentes, la manejo con el modelo conductista y algunas normas de la maestra titular.” (s5p4).* Lo cual demuestra que las estudiantes presentan algunas falencias en el manejo de grupo, por ende en relación a la dimensión estratégica, la cual hace referencia a la capacidad de resolver todos aquellos conflictos que se presenten en el aula. Las practicantes recurren a las normas establecidas al inicio de la jornada y en una última instancia a la profesora titular ya que esta tiene mayor

influencia sobre el grupo, ya que la disciplina es vista como un factor determinante para generar buenos ambientes de aprendizaje.

Finalmente, se puede decir que las estudiantes desempeñan su rol docente basadas en dos aspectos fundamentales: el primero de ellos es la evaluación de sus estudiantes, como un proceso de formación constante, atendiendo al proceso, más no a resultados cuantificables ya que lo hacen de manera general en todas las actividades, y no de manera concreta e individual, el segundo aspecto atiende a la modificación de sus planeaciones según los criterios pertinentes, cumpliendo los objetivos propuestos, todo lo anterior con relación al segundo eje referido al saber hacer, donde las estudiantes confrontan los fundamentos teóricos impartidos en el proceso de formación con las situaciones presentadas en los espacios de intervención pedagógica, estos orientan los modelos y estrategias a seguir según la necesidad del contexto.⁶²

6.1.4 Reflexión

La reflexión es entendida como un proceso elemental que todas las personas deben saber hacer, en este caso, en la educación, la reflexión por parte de los maestros, debe ser un proceso que guíe su labor y que lleve a identificar esas transformaciones que necesita la sociedad. Según el cuarto eje la formación de un profesional reflexivo hace referencia a la capacidad que tiene el estudiante para reflexionar sobre su propio desempeño en el aula allí da cuenta de sus errores, vistos como una oportunidad de mejoramiento, esto implica identificarlos,

⁶²LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

analizarlos e interpretarlos para que se lleve a cabo procesos de auto regulación, reflexión y cambio.⁶³

Ahora bien las estudiantes de IX semestre reflexionan al momento de realizar sus diarios de campo y auto evaluaciones. *“cuando realizo el diario de campo donde tengo que contar cuales fueron las situaciones de dificultad durante el desarrollo de las actividades” (s2p1) “por medio del diario de campo, autoevaluaciones y por medio de reflexiones personales” (s4p1).* De acuerdo a lo anterior se resaltan dos aspectos, el primero de ellos es que, si bien es cierto, el diario es utilizado como un mecanismo de reflexión, pero visto por las estudiantes como una imposición, que hace de este mecanismo un proceso de repetición de sus clases y no permite que las estudiantes vean sus dificultades como una oportunidad de cambio. El segundo aspecto, es que no todas las estudiantes siguen este mismo patrón de reflexión, ponen en práctica autoevaluaciones, y reflexiones personales que las llevan a mejorar transformar su labor pedagógica lo cual prima en este momento de culminación de su carrera.

De acuerdo a lo anterior, las actuaciones de las estudiantes se ven transformadas, al momento de cambiar estrategias, donde encontramos que: *“si, cuando uno un día se equivoca con la estrategia para enseñar un contenido, busca mejorarlo y corregirlo para la siguiente intervención que se va a realizar sobre el tema” (s1p3).* De esta manera las estudiantes plantean nuevas metodologías de trabajo según las necesidades de los estudiantes en función de dos aspectos: el primero de ellos es que lo hagan en la búsqueda de cumplir con los requerimientos del asesor y el segundo aspecto podría verse vinculado a la necesidad de mejorar su labor pedagógica.

⁶³LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

Finalmente, las estudiantes de IX semestre no llevan a cabo los procesos de reflexión pertinentes, ya que los mecanismos para dicho fin, son vistos como una imposición mas no, como una decisión autónoma de autorregulación, para mejorar su labor docente.

Después de realizar el análisis global de las categorías, se puede decir que el perfil docente de las practicantes de IX semestre, guarda relación con el enfoque técnico academicista, en este se incluyó la división técnica de las actividades escolares, según (Davini.1995)⁶⁴, aquí el docente queda en función de ejecutar la enseñanza. Además se implementa el currículo, que prescribía los objetivos de conducta y medición del rendimiento, donde la labor docente es vista esencialmente como un técnico, que lleva a la práctica de manera simplificada lo que expresaba el currículo, valiéndose de libros y textos escolares elaborados por expertos, desde esta perspectiva las estudiantes retoman los conocimientos a enseñar, desde los estándares, asumiendo que estos son una fuente disciplinar inapelable, porque fueron construidos por expertos en educación; ahora a lo que corresponde a su quehacer se concibe como un ejercicio de ejecución de la teoría, creando rutinas seguras para cada intervención, como una acción mecánica, ya que para el inicio de su práctica pedagógica se limitan a dar los contenidos según las sugerencias del asesor y según el grado lo requiera partiendo de los estándares y lineamientos curriculares.

Aun así ellas reconocen la importancia de formar para la vida teniendo en cuenta el compromiso social, lo cual evidencia rasgos del enfoque humanista, donde este hace referencia a la formación de seres íntegros, útiles para la sociedad. Esto se

⁶⁴ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. 163 P.

evidencia en sus discursos al decir que los conocimientos que ellas proporcionan deben servir para la vida inculcando valores como el respeto por sí mismos y por los demás, es por esto que evidencian una responsabilidad social, procurando hacer más humana su labor pedagógica, ya que ellas enfatizan en los valores y formación ética y moral.

Para concluir podemos decir que las estudiantes de IX se encuentran ubicadas en el enfoque tecnicistas con rasgos humanistas ya que se encuentran en un proceso de construcción de identidad profesional.

6.2 ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES.

Las actuaciones de las estudiantes de IX 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:

6.2.1 Inicio.

El inicio hace referencia, al punto de partida de la intervención pedagógica, donde el docente debe contextualizar a sus estudiantes respecto a lo que va a enseñar y los propósitos de aprendizaje. Aquí las practicantes explicitan los contenidos, propósitos y la secuencia de su planeación, además los compromisos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. En esta fase no solo se pretende organizar los contenidos que van a ser enseñados, sino dejar claro a los estudiantes los procesos de trabajo en cada una de las actividades.

Por lo general las estudiantes inician la jornada teniendo en cuenta aspectos como: saludan, aclaran las normas del salón, organizan los niños, y hablan sobre el tema de la clase. Además explicitan lo que se trabajará durante la jornada de

manera escrita, para que los estudiantes conozcan la importancia de trabajar el tema. Podemos ver que las estudiantes no inician su jornada académica, hasta dejar claro lo que se va a trabajar en cuanto a propósitos. En general las practicantes de IX explicitan los propósitos ya que se evidencia que tienen muy claro el por qué y para qué de la enseñanza ya que le demuestran a los niños la importancia de los temas que se trabajan en la clase, lo que lleva a los niños y niñas a motivarse para aprender.

Desde el ámbito de comportamiento esperado por las practicantes, ellas tienen en cuenta recordar las normas del salón, hablar sobre la importancia de poner atención, y hablar con los niños del comportamiento que se espera en la clase, estas normas tienen que ver con prestar atención, participar activamente en las clases, y permitir que los compañeros expongan lo que piensan. De acuerdo a esto podemos decir que las practicantes siguen un patrón de conducta esperado, Ya que los niños saben que si no colaboran con la disciplina del grupo y el comportamiento que se espera recibirán castigos como reducción del descanso o tareas extras, lo que evidencia que se preocupan más por imponer unas normas que por llevarlas a la reflexión.

En el tipo de actividades propuestas por las estudiantes para el desarrollo de sus planeaciones encontramos que predominan: las lecturas, preguntas sobre las temáticas a trabajar, y socialización de los trabajos del día, lo cual indica que desarrollan propuestas desde la formulación de preguntas y estrategias didácticas que le permiten al niño aprender mejor los contenidos.

Las estudiantes de IX semestre tienen claro que es necesario hacer una introducción de la clase, desde varios aspectos, en primer lugar los contenidos, para explicitar que se va a enseñar, qué se va a aprender, esto desde la

dimensión disciplinar “no se puede enseñar aquello que no se conoce”⁶⁵ en segundo lugar los procedimientos, al explicitar cómo se trabajarán los contenidos, dando lugar a la dimensión procedimental “donde los contenidos deben pasar por una serie de adecuaciones y ajustes para su enseñanza.”⁶⁶ En tercer lugar, las normas, al explicitar los comportamientos esperados durante la clase donde se evidencia, que para ellas es más importante mantener ocupados a los niños, esto en función de tener un buen manejo de grupo como requerimiento del asesor. Si bien, los contenidos y procedimientos son claros, no lo son las normas, dado que se basan en un modelo estímulo-respuesta-castigo, sin que exista la reflexión sobre el sentido del acto pedagógico, donde el niño se interese por la labor que se está realizando y ayude a la construcción y el dinamismo de la clase.

6.2.2 Desarrollo

Hace referencia a las acciones que realiza el docente para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, aquí se llevan a cabo las actividades y estrategias planeadas para la transposición didáctica, la forma de resolver conflictos, las intervenciones de los estudiantes, las ayudas que ofrece el docente y la evaluación. Permitiéndoles a los niños construir nuevos conocimientos a partir de la confrontación de los saberes adquiridos, lo cual conlleva a la transformación y mejoramiento de la labor en el aula.

⁶⁵ Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira

⁶⁶Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira

Las estudiantes de IX semestre en el desarrollo de sus clases, evidencian que se preocupan por hacer una explicación adecuada del tema, realizan preguntas y motivan a los niños a que se interesen por la actividad que se está trabajando, se pueden observar las preguntas para indagar los conocimientos previos de los niños, lo cual indica que su intervención parte de los supuestos de los niños y sus vivencias, para hacer de su aprendizaje según la necesidad del contexto.

Proponen planeaciones lúdicas donde los niños desarrollan actividades de motivación, comprensión e indagación por medio de lecturas, registros en el cuaderno, trabajos en grupo y guías que ayudan a resolver las dudas entre los mismos miembros del grupo, lo que permite llevar al niño a aprender y sentirse miembro importante de la clase, ya que su intervención se tiene en cuenta durante la jornada de trabajo. En palabras de Chevallard (2005)⁶⁷ “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”

Los niños participan de actividades como conversatorios, intervenciones orales, preguntas al maestro y construyendo hipótesis sobre el tema que se está trabajando, lo cual permite observar que la practicante propicia espacios para la construcción del conocimiento ya que este es elaborado desde y para los niños lo que da cuenta que las docentes propician espacios pedagógicos de interacción y construcción según lo requerido por el programa.

Respecto a las relaciones interpersonales, se observó que en el momento de la clase evidencia un problema, ellas tratan de hablar con los niños y mostrarles la

⁶⁷ CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. editorial Aique. 2005. P. 51

dificultad, les hablan con voz fuerte para que ellos le presten atención, y en ocasiones se quedan en silencio hasta que el grupo se dé cuenta que ellas están esperando que estén atentos para continuar con la actividad. Se utilizan estas estrategias para llamar la atención de los niños y que se den cuenta de la dificultad que no deja continuar la clase, en esta situación evidencian la dimensión estratégica “que ante situaciones de conflicto en el aula, es primordial que el docente asuma la existencia de este para buscar alternativas que permitan un correcto y eficaz manejo de forma constructiva. Es importante vincular a los estudiantes en la construcción, análisis crítico y modificación de las normas que rigen sus clases, para que comprendan el sentido de las normas en la sociedad, algo fundamental en el a formación ciudadana”.⁶⁸

La actitud que tiene la maestra hacia los estudiantes es amable tierna y respetuosa aunque en ocasiones debido a la indisciplina les habla con voz fuerte y se comporta de manera fría con ellos donde muestra su desconsuelo ante la actitud del grupo todo esto con el fin de hacer ver a los niños que espera mejor comportamiento de ellos y la gran importancia de respetar la clase que se está llevando a cabo.

Para concluir, se puede decir que las estudiantes de IX semestre realizan el proceso de evaluación durante toda la jornada socializando la actividad mediante retroalimentaciones, observando las actitudes y aptitudes de los niños frente a las actividades que se presentan, donde realizan una apertura de clase teniendo, en cuenta los conocimientos previos de los niños para confrontarlos en el cierre.

⁶⁸Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira

6.2.3 Cierre.

El cierre dentro de la práctica pedagógica, está 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 socialización de los conocimientos adquiridos y donde los niños confrontan sus conocimientos previos con los nuevos que adquirieron durante la jornada.

Se observó que las estudiantes de IX semestre organizan la información de los contenidos y desarrollo de las actividades de forma escrita en el tablero, sugiriéndole a los niños que realicen sus registro en los cuadernos, para finalmente llevar los resultados a la socialización a nivel general, lo cual indica que las practicantes llevan a los niños, a que construyan aprendizajes significativos de manera colectiva puesto que discuten con los demás compañeros las temáticas que se abordan en la clase.

Para el cierre de las clases las practicantes, llevan a cabo actividades como; formulación de preguntas en relación a lo trabajado durante la jornada, las cuales le permiten al niño confrontar los conocimientos previos con los conocimientos adquiridos y así validar los conceptos aprendidos. También proponen y desarrollan conversatorios en función de lo que se está trabajando, permitiendo la construcción de conocimiento colectivo, para finalmente realizar socializaciones de lo aprendido en relación al objetivo propuesto inicialmente para cada una de las actividades, dando muestra que las estudiantes ejecutan en totalidad sus planeaciones y por lo general procuran dejar claro al grupo los conocimientos adquiridos.

Finalmente se observó que en totalidad las practicantes, terminan a cabalidad lo planeado para sus clases, lo cual indica un desarrollo de los objetivos planteados en su labor, esto da muestra que la estudiante ejecuta su clase según las

necesidades del grupo atendiendo a los requerimientos de grupo y lo que sugiere la práctica.

Otros aspectos observados hacen referencia a diversas situaciones que se presentan en la práctica pedagógica como las dificultades en la práctica, y las maneras de superarlas.

Las dificultades que se evidenciaron fueron: en primer lugar el manejo de grupo, ya que se presentaban dificultades como la indisciplina y faltas al comportamiento esperado, establecidas en el grupo, en segundo lugar dificultades para llevar a cabo una buena transposición didáctica, ya que muchas veces la metodología de explicación del tema no era comprendida por los niños obstaculizando los procesos de aprendizaje de ellos, evidenciándose en mal uso de estrategias pedagógicas por parte de las practicantes.

En cuanto a la manera de las estudiantes superar las dificultades en el aula, la mayoría retoman las normas planteadas al inicio de cada clase y frente a situaciones de indisciplina la mayoría de ellas piden a los niños que hagan silencio con el fin de que se pueda retomar nuevamente el tema y todos puedan comprender, se utiliza este método ya que es más fácil dictar la clase teniendo el control del grupo.

Finalmente las estudiantes asumen las correcciones de la asesora de manera muy asertiva ya que ponen en juego actividades o recomendaciones que se les indican para garantizar una mejor labor docente y alcanzar sus objetivos planteado.

En conclusión de acuerdo a lo observado, podemos inferir que las practicantes de IX semestre atienden a las sugerencias de asesor, realizando modificaciones que las lleven a alcanzar el proceso esperado por el programa y cumplen a cabalidad lo estipulado para la ejecución de una buena práctica.

Desde el análisis de las observaciones de las estudiantes de IX semestre, se identifica la concepción técnico academicista, este enfoque sustenta la práctica como un “campo de aplicación” donde las formulas y técnicas son concebidas universales y verdaderas en la medida en que se basan en un conocimiento científico, donde el docente según Davini (1995) queda en función de ejecutar la enseñanza, viendo su labor esencialmente como técnica al momento de impartir saberes, esta concepción fue evidenciada en las estudiantes al momento de realizar sus prácticas pedagógicas ya que asumen que los saberes disciplinares ya están dados y por tanto son el insumo indiscutible de las clases, en este sentido los contenidos escolares pueden ser retomados de textos, de los estándares o de los lineamientos, sin mayores discusiones sobre su validez y pertinencia, tampoco se hace necesaria la reflexión sobre la didáctica y la secuencia de enseñanza, ni los procesos de aprendizaje propios de ese saber. Esta situación se refleja cuando las estudiantes toman los contenidos a enseñar a partir de los lineamientos curriculares, lo que propone el asesor y maestra titular, se puede observar también que las estudiantes se encargan de revisar los cuadernos de los niños y los trabajos que han realizado para saber cómo trabajar en cada área de enseñanza lo que muestra que siguen al pie de la letra la metodología de enseñanza que brinda la maestra titular que tiene experiencia.

6.3 RELACIÓN ENTRE DISCURSOS Y ACTUACIONES, DESDE EL DECIR Y EL HACER.

Finalmente, se puede decir que, las estudiantes de IX semestre se encuentran inmersas en un programa de formación docente con pautas ya definidas, que no son propensas a ser modificables, por lo tanto, no se da prioridad a un docente autónomo y reflexivo, en cuanto a esto, la concepción de la enseñanza supone orientar los programas de formación, hasta la promoción de un docente en la

capacidad de auto regularse, lo cual se podría hacer presente al momento de ejecutar las practicas pedagógicas.

Al hacer la contrastación de las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos y las actuaciones de las estudiantes de IX semestre, se evidencia coherencia con la concepción Técnico academicista puesto que tanto en los discursos como en las actuaciones se pudo evidenciar, que la práctica pedagógica es concebida como un lugar para dar contenidos basados en conocimientos científicos, en este contexto las estudiantes plantean en sus discursos que la práctica pedagógica es la aplicación de lo aprendido, además llevan a cabo lo que dicen los expertos en los lineamientos ya que son una fuente inapelable para la construcción del conocimiento, se puede evidenciar n el momento de observar que las estudiantes están pendientes de que actividades realiza la maestra titular, de las actividades que la asesora de practica sugiere y de las actividades que libros reconocidos proponen.

Si bien, las estudiantes manejan en sus discursos conceptos propios de otras concepciones como la humanista, al decir que en su labor pedagógica además de impartir conocimientos ya establecidos, también es importante formar seres humanos íntegros para la sociedad, donde prevalece la dimensión afectiva ética y moral, no se es totalmente coherente con este enfoque, pues en las actuaciones no se evidencian actividades para el trabajo de la dimensión afectiva ética y moral.

No obstante, se evidenció diferencias entre los discursos y las actuaciones, puesto que lo que dicen no es totalmente coherente con lo que hacen, ya que sus discursos van orientados a la formación significativa en valores y para la vida, aun así lo observado en sus actuaciones, las estudiantes se ven sujetas a modelos preestablecidos como dar contenidos propuestos por los lineamientos y estándares, además de sugerencias planteadas por el maestro titular atendiendo

a las necesidades del grupo. Esto es notable en el momento de observar la actuación de clase cuando las estudiantes de la licenciatura se ven preocupadas por abordar todos los temas que se proponen y terminar a tiempo, las actividades que son propuestas en la práctica, mas no se preocupan por observar las necesidades o conflictos de los miembros de grupo para realizar un trabajo humanista como en su discurso lo plantean.

Es por esto, que después de haber ejecutado cinco prácticas pedagógicas aún se encuentran en la construcción de su perfil docente, ya que independientemente de que ellas quieran desarrollar su labor docente según sus criterios personales en cuanto a la construcción del conocimiento y formación para la vida, no cuentan con la autonomía total para su desempeño profesional ya que están inmersas en un programa de formación el cual esta preestablecido. Esto en relación a lo que plantea Carretero (1991): explica, la discontinuidad entre pensar y actuar en docentes que se encuentran inscriptos en programas de formación docente, señalando que pueden incurrir en un proceso de cambio conceptual, partiendo de la revisión de sus prácticas o creencias sobre la enseñanza. Ya que la modificación de las teorías implícitas es un proceso que requiere tiempo y experiencia.

7. CONCLUSIONES

Después de realizar el análisis e interpretación de la información en las estudiantes de IX semestre, se llegó a las siguientes conclusiones:

- En los discursos de las estudiantes se encuentra la concepción técnico académica puesto que lo más importante para las estudiantes es transmitir los conocimientos ya establecidos por fuentes inapelables como lo son los lineamientos curriculares, estándares, recomendaciones de la profesora titular y la asesora de práctica para la ejecución adecuada de sus planeaciones, aun así se evidenció rasgos de una concepción humanista ya que en sus discursos reconocen la importancia de formar seres íntegros y útiles para la sociedad. teniendo en cuenta los planteamientos de Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006)⁶⁹. encontramos 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, aun se continúan observando en el campo aplicado acciones pedagógicas poco favorecedoras de la innovación y del cambio en la forma de enseñar

• ⁶⁹CARMONA Díaz, Nidia; VÉLEZ Zapata, Clemencia. Caracterización de las prácticas pedagógicas de los (as) estudiantes de VIII semestre de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos (Trabajo de grado).Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la educación. 2006.

- En cuanto a la actuación se encontró que las estudiantes conciben la práctica pedagógica como un espacio para llevar a cabo la relación entre teoría y práctica con una concepción técnico academicista, ya que ellas dan los contenidos a partir de fuentes inapelables siguiendo una serie de rutinas pre establecidas por el programa o actividades que plantea la maestra titular o el asesor de práctica, ya que estas tienen experiencia. En relación con los hallazgos de Beltrán, Quijano Hernández (2008). plantean 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 las docentes y el objeto de su disciplina, sus percepciones acerca de 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.
- Al contrastar los discursos y las actuaciones de las estudiantes de IX semestre se evidenció que existe una relación congruente, puesto que el perfil de la entrevista muestra un docente con un enfoque técnico academicista con rasgos humanistas y las observaciones muestran un enfoque técnico academicista, pero en su actuación no se evidencia que se preocupen por formar seres autónomos lo que muestra que no aplican lo que piensan, dicen y hacen, lo que coincide con lo afirmado por Pozo (2006)⁷⁰ quien plantea que las teorías implícitas son representaciones mentales de un fenómeno o una situación, las cuales son difíciles de modificar, puesto que persisten a pesar de la formación recibida. Por tanto

⁷⁰ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006.

el primer paso para su transformación es explicitarlas y posteriormente confrontarlas dentro de los espacios generales de formación como docentes. Por otro lado,

- Las concepciones de practica pedagógica de las estudiantes de IX semestre están en el proceso de construcción de una identidad profesional, ya que se evidencian en ellas un enfoque técnico academicista con rasgos humanistas, lo cual se identificó en los discursos y acciones de las estudiantes, esto lleva a concluir finalmente que las creencias y representaciones de la enseñanza son teorías implícitas que aún persisten, a pesar de que las estudiantes han pasado por un proceso de formación profesional y han realizado cinco prácticas, esto concuerda con las investigaciones de Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006), Moreno (2006) Beltrán, y Quijano Hernández (2008), quienes concluyen que las experiencia educativas de los docentes, inciden en sus prácticas posteriores y por lo tanto, es necesario rescatar la importancia de la formación pedagógica de los docente. Asimismo concluyen que a pesar de que se imparten conocimiento, herramientas y estrategias de nuevas formas de enseñar, aun se realizan acciones pedagógicas poco favorecedoras de la innovación. Finalmente, estos hallazgos corroboran la tesis de Pozo, Marrero (2006), donde plantean que las teorías implícitas desde el pensamiento del docente, tienen 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, el campo laboral en que se va a desempeñar esto con relación a la investigación, indica que, dentro de los procesos de formación, las concepciones, representaciones y creencias que tienen los coordinadores, maestros incluso estudiantes de la licenciatura 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. Se estableció que en las prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios inciden en mayor medida, los modelos de enseñanza de su de sus profesores de educación básica lo que las lleva a emplear recursos educativos que ellas mismas utilizaron, dejando de lado los aprendizajes que se adquieren en el ámbito universitario. , esto concuerda con las conclusiones a las que llegó Moreno (2006)⁷¹, en su investigación donde she 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.

⁷¹MORENO G, Patricia. Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN. Serie Documentos Pedagógicos No 7, Bogotá, UPN, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR DIAZ, Cándido. Fortalecimiento de valores: Una necesidad de todos los tiempos. Camagüey: ISPJM, 1998.
- ALAVA, las prácticas de estudio y el aprendizaje universitario. (1999)
- ARBELÁEZ, Martha Cecilia, BUSTOS Alfonso, DÍAZ BARRIGA, Frida, SANTÁNGELO, Horacio. Ponencia: Prácticas educativas. 2009.
- ARES PONS, Jorge. Presente y futuro de la universidad latinoamericana. En: Revista educación superior y sociedad. Vol. 7, No. 1 (1996);
- AVALOS, B. (2002): Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile.
- BEDOYA MADRID, José Iván. Epistemología y Pedagogía. Bogotá: ECOE Ediciones. 2005.
- BERNESTEIN, B. y Díaz, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: Revista colombiana de educación N° 15. 1985.

- BONFIL, Ramón G. Educación y sociedad. En: Revista acontecer agropecuario. No. 8. Hidalgo: Mar. 1995. P.16-18.
- BOUCHA, A.A. Alors dans le discours pedagogique epiphenomena ou trace d'operations discursives. Langue francaise N° 50. 1981.
- CADUTO, Michel. Guía para la enseñanza de valores ambientales. España: CNEAN, (Serie de Educación Ambiental). 1991.
- CARMONA Díaz, Nidia; VÉLEZ Zapata, Clemencia. Caracterización de las prácticas pedagógicas de los (as) estudiantes de VIII semestre de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos (Trabajo de grado).Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la educación. 2006.
- CASTAÑEDA VÁZQUEZ, Maria, ABBA BENSTORFF, Alberto Boris. Ponencia "Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja". Morelia: Mich. 2009.
- CASTORINA, J. A. El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas. En: Revista Sistemas de escritura, constructivismo y educación. Rosario: Homo Sapiens. 2000.

- CHEN May M.H. CHAN Kwok-Wai. TANG Sylvia Y.F. CHENG, Annie Y.N. Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. Hong Kong. The Hong Kong Institute of Education.2008.
- CHEVALLARD, Yves. "La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Tercera edición. París: Aique grupo editor.1998.
- CLARK, Christopher, PETERSON, Penélope. Capítulo VI. Procesos de pensamiento de los docentes. Michigan: 1997, p. 449:461.
- CONTRERAS, Luis Carlos. Un estudio cualitativo de corte interpretativo en el ámbito de pensamiento del profesor de secundaria. Huelva: Universidad de Huelva. 2001.
- COLL, Cesar. Concepción constructivista de la enseñanza y la educación. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. 2004.
- COLLAZO DELGADO, B. La orientación de la actividad pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992.
- COULON, Alain. El oficio de estudiante: una aproximación a su definición. Francia: 1995. P. 50-51.
- CUBERO, R. Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó. 2005.
- DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. 163 P.

- DELVAL, Juan. Tesis sobre el constructivismo, en RODRIGO, M. J.; Arnay, J. (comps.): La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós p. 15-33. 1997.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidos. 1997.
- ECHEVERRY JARAMILLO, Liliana Maria. La práctica pedagógica: Una torre de Babel. En: Revista Uni-Pluri/versidad. Universidad de Antioquia, Vol. 9, No 2, 2009.
- FLECK, L. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza, 1986.
- FURTH, HANS g. y WACHS, harry. La teoría de Piaget en la práctica. Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ S.A. En los talleres gráficos Offsetcolor, Olazabal, 3920, 1985.
- GARCÍA VILLAMISAR, D.A. Congreso estatal de investigación educativa. Actualidad, Prospectivas y Recto. La práctica educativa y la práctica reflexiva: repensar la experiencia en las aulas de preescolar. 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, José. "Educar y convivir en la cultura global". 2ª Ed. Madrid, España: Ediciones Morata, 2002.
- GIORDAN, André, VECCHIO, Gérard de. Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. 1995. p.111.

- GÓMEZ DE BARBOSA, Gladys Lucía, BUITRAGO CONTRERAS, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes de la Universidad el bosque sobre el saber disciplinar [Tesis] Bogotá: Universidad el bosque. XVI Congreso Institucional de Investigaciones. 2008.
- GONZALEZ. ¿Cómo asume el estudiante la autonomía frente al proceso de aprendizaje? En: Revista Prospectiva, Una nueva visión para la ingeniería. Barranquilla, Colombia, No 6. 1999. Pág. 27.
- IBARRA MUSTELIER, Lourdes. Los conflictos escolares: un problema de todos. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología. Cuba: 2007.
- KOHLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- LAFRANCESCO, Giovanni M. Currículo y Plan de Estudios: Estructura y Planeamiento. Bogotá: Editorial Magisterio. 2004.
- MARTÍNEZ BONAFE Jaume y SALINAS F. Dino. Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas. Valencia: Mestral. 1995.
- MORENO G, Patricia. Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN. Serie Documentos Pedagógicos No 7, Bogotá, UPN, 2003.
- OGILVY, David. One voice. ¿Qué hacer ante la indisciplina en el aula? 1994.

- PERAFAN, Gerardo A. Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica. Bogotá: Ediciones Magisterio. 1993.
- PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: editorial Graó. 2004.
- PERRENOUD, Philippe. Formación de maestros: algunas orientaciones. Universidad de Ginebra. 2008. Pág. 3.
- PIAGET, J. Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. Selection organique et phenocopie .Paris: Hermann. 1974.
- PORLÁN ARIZA, Rafael. MARTÍN DEL POZO, Rosa. TOSCANO, José Martín. Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education. En: Teaching and Teacher Education. Volumen 18, Issue 3, 2002. P. 305-321.
- POZO, J. I. No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. En: Anuario de psicología No. 69. Universidad de Barcelona. Barcelona: 1997 .p. 127-140.
- POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. 96p

- POZO, José Ignacio y cols. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Enfoques en el estudio de las concepciones aprendizaje y enseñanza. Barcelona: Ed. Graó. 2006. p. 55.
- POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. Barcelona: Ed. Graó. 2006. p. 95-126.
- RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: Una Aproximación al conocimiento Cotidiano. Madrid: Visor. 1993, p.33
- SCHON, Donald. Formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Ed. Paidós. 1992.
- SIERRA, FONTALVO Rodelinda. ¿Cómo asume el estudiante la autonomía frente al proceso de aprendizaje? En: Revista Prospectiva una nueva visión para la ingeniería. No 6, junio de 2006, Pág. 27.
- TORRES Bugdud, Arturo; RUIZ MENDOZA, Juan Carlos, ÁLVAREZ AGUILAR, Nidia. La auto-transformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. Universidad de Camagüey, Cuba y Universidad Autónoma Nuevo León, México. 10 Julio 2007.
- VILLASEÑOR, García. Congreso estatal de investigación educativa. Actualidad, Prospectivas y Recto. La práctica educativa y la práctica reflexiva: repensar la experiencia en las aulas. Diciembre Del 2006.

- VYGOTSKY, Lev S. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press Tard. Castellana, Barcelona: Grijalbo, 1978.
- WITTROCK, Merlin C. La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos; Buenos Aires: Ed. Paidós. 1997.

De internet:

- BELTRÁN VILLAMIZAR, Yolima. QUIJANO HERNÁNDEZ, Martha Helena. VILLAMIZAR ACEVEDO, Gustavo Alfonso. Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenierías de dos universidades colombianas. [Tesis] Bucaramanga, Colombia. Abril 3º del 2008. Formato Digital. En: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_986_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf
- MASI, Ana. El concepto de praxis en Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: 2008. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>.
- REDÓN, Silvia; RUBIO, Graciela. "Sujeto y pedagogía: ciudadanía y formación docente". En: Revista Ibero-América. Chile: 2006. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1462Rubio.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 entrevista

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL

**INVESTIGACION: CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGOGICA DE LAS
ESTUDIANTES DE IX SEMESTRE DE LICENCIATURA EN PEDAGOGIA
INFANTIL**

ENTREVISTA

El marco del proyecto “transformación de las concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes de IX semestre de 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: IX

Edad:

1. ¿Enumere 3 motivaciones que lo(a) llevaron a estudiar la Licenciatura?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

2. ¿Qué sentido le asigna usted a la práctica pedagógica en el plan de estudios?

3. ¿en algún momento las prácticas la han llevado a pensar en desistir de la carrera?
¿por qué?

4. ¿Para usted que compromisos y responsabilidades tiene el ser docente?

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

6. ¿Cómo definiría usted la práctica pedagógica?

7. ¿Cuáles considera que deben ser las funciones en la práctica pedagógica?

8. ¿Qué procesos realiza para determinar que 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 los tres más importantes

10. ¿Cómo desarrolla sus clases? Describa una clase prototipo

11. ¿Siempre desarrolla en clase lo planeado? Si___ No___ si no lo hace que criterios utiliza para realizar las modificaciones

12. ¿Evalúa a sus estudiantes? Sí___ No___ ¿de qué manera?

13. ¿Cuál es la mayor dificultad que se le presenta en el aula? explique como la enfrenta.

14. ¿Cómo reflexiona sobre sus actuaciones en clase?

15. ¿Los mecanismos utilizados en la práctica (diario de campo, autoevaluación, asesorías,...) le permiten reflexionar realmente sobre su práctica? Si___ No___ explique ¿por qué?

16. ¿las reflexiones que ha realizado sobre su práctica le han permitido transformar sus actuaciones? Sí___ No___ ¿De qué manera?

ANEXO 2 Guía de observación no participante

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

**INVESTIGACIÓN: CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS
ESTUDIANTES DE IX SEMESTRE DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
INFANTIL**

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Identificar en el quehacer de las estudiantes sus concepciones sobre práctica pedagógica de la licenciatura.

Institución:

Semestre:

Asignatura:

Hora de inicio:

Hora de cierre:

Duración:

Inicio

1. Rutinas de inicio:

2. Modo de explicitación de los propósitos

3. Explicita formas de comportamiento esperadas

4. Tipos de actividades que se proponen

Desarrollo

1. Tipo de acciones que realiza el maestro

2. Retoma los conocimientos previos de sus estudiantes para hacer propuestas de trabajo.

3. Los estudiantes desarrollan actividades:

4. Tipo de intervenciones realizadas por los estudiantes (orales, escritas, preguntas...otras).

5. Como resuelve los conflictos

6. Que ayudas ofrece a sus estudiantes

7. ¿Cómo se relaciona con los estudiantes?

8. ¿Cómo evalúa? ¿En qué momentos?

Final

1. Se proponen formas de organizar la información

2. Cómo cierra la clase

3. ¿Termina toda la secuencia propuesta? Sí____ No____

Otros

1. ¿Qué dificultades tiene como docente? _____

2. De qué manera las supera

3. ¿Cómo asume las correcciones y sugerencias?

Anexo 3 Sabana organización de la información de las entrevistas.

IDENTIDAD	P1. 3 MOTIVACIONES	P.2 SENTIDO A LA PRACTICA	P.3 DESISTIR DE LA CARRERA	P.4 COMPROMISOS RESPONSABILIDADES	P.5 APORTES VIDA PROFESIONAL
S1	<p>1. me gustan los niños porque en ellos se puede observar la capacidad de crear y el proceso de aprendizaje donde se aprende muchas veces mas</p> <p>De ellos que de un libro.</p> <p>2. tengo familiares maestros que me inculcaron el amor por los niños y la gran oportunidad que se tiene con Ellos para cambiar el mundo.</p>	<p>es importante porque es el espacio donde se pone en juego los aprendizajes adquiridos en las didácticas y nos damos cuenta si somos buenas en lo que hacemos es la oportunidad de confrontar si lo aprendido en la universidad sirve</p>	<p>si en las aulas de clase a veces encontramos niños muy difíciles y sentimos que no tenemos fuerza para luchar con quien no quiere aprender son groseros inclusive lo amenazan a uno y es muy difícil que le tengan a uno respeto si solo lo ven un día</p>	<p>siento el compromiso de brindarle a cada niño las bases sólidas para enfrentarse a un mundo cada vez mas difícil y competitivo porque sé que el aprendizaje que les debo brindar no debe ser solo para un ratico sino para toda la vida</p>	<p>herramientas para el manejo disciplinar y lúdico de los temas y problemáticas de clase ya que de esta manera en la próxima intervención será más sencillo actuar frente a una acción que ya sepamos manejar</p>

	3. me gusta educar porque puedo ver los resultados en los niños	en el momento de ser docente	por semana		
S2	1. tengo paciencia para explicar ya que no me desespero cuando el niño necesita varias explicaciones y esa es una virtud para ser profesora 2. era una carrera que me gustaba ya que sé que tengo muchas habilidades que le sirven a los niños para aprender	es algo obligatorio para adquirir experiencia, y aplicar, lo visto Durante la carrera. y poner a prueba lo aprendido ya que es un escenario donde se debe de crear innovar construir y divertirse con los niños para lograr un aprendizaje significativo	la verdad no aunque muchas veces uno se encuentra con unos grupos muy difíciles pero una busca estrategias que lo ayuden a sacar las actividades propuestas adelante	mantenerme actualizando de estrategias y la gran responsabilidad de formar personas útiles para la sociedad ya que con el correr del tiempo uno puede ver como los niños cada vez tiene menos ganas de aprender y es preocupante para el mismo desarrollo del país	vivencias experiencias y herramientas que ayudan para que cada día se mejore mas las estrategias y permitan que las clases que se dictan sean significantes para el niño como estudiante y para el maestro como facilitador de un conocimiento

	3. me motivaron mis padres ya que me mostraron la gran virtud de enseñar	vo			
S3	<p>1.el puntaje, porque yo quería estudiar psicología y y especializar me en algo relacionado con la infancia pero decidí estudia pedagogía porque igual me parecía interesante</p> <p>2.antes de entrar a estudiar</p>	<p>además de ser un espacio para la mejor ración de la labor pedagógica</p>	<p>si en la 1era, porque me toco con niños y era muy difícil ya que era una experiencia nueva para mí, donde los niños por ser tan pequeños son muy poco receptivos a diferencia de los más grandes lo cual permite ver un proceso</p>	<p>la responsabilidad de formar íntegramente a personas útiles para la sociedad , antes que dar contenidos, se deben mirar las necesidades del contexto y de los niños , para hacer del proceso de enseñanza aprendizaje Algo significativo y para la vida.</p>	<p>experiencia y manejo de grupo son las fundamentales , además de proporcionar un espacio donde se renueva y mejora la labor pedagógica a nivel profesional Para enfrentarnos al contexto real.</p>

	<p>en la universidad, tuve la oportunidad de trabajar con niños en artes manuales y recreación 3. por que cuando trabajaba con ellos me asombraba su capacidad de asombro u aprendizaje, lo cual me hacía sentir muy bien a nivel personal porque por medio ellos siento que puedo Aportar algo para el futuro.</p>		De aprendizaje.		
	<p>1 familia, por mi hermanito menor ya que ha presentado problemas en el colegio</p>	<p>experiencia, y aplicar ,lo visto Durante la carrera. lo más importan</p>	<p>con niños y era muy difícil en la de sexto, me toco sola en un colegio que no</p>	<p>el reto de ser diferente, y brindar a los niños nuevas formas de conocer, que les guste lo que aprenden por</p>	<p>nos permite poner en practica todo lo aprendido durante la Carrera.</p>

S4

<p>al</p> <p>comienza de cada año escolar,</p> <p>neos si es por la profesora o por</p> <p>que a mi hermano le cuesta</p> <p>adaptarse 2 el gusto por la carrera, ya que</p> <p>siempre me ha interesado todo lo que ha enseñanza se refiere, y</p> <p>mas con el proceso de los niños</p> <p>3 estabilidad economica, pues la posibilidad</p>	<p>te es aplicar</p> <p>lo visto durante toda la carrera con las herramientas necesarias para ejecutar de una manera Responsable nuestras clases. la práctica pedagógica es el</p> <p>espacio donde se vincula la teoría Junto con la didáctica. Es necesario saber lo que se va a trabajar durante la ejecución de la</p>	<p>era muy bueno</p> <p>tuve malas experiencias-</p> <p>As con el asesor.</p> <p>me sentí muy mal además en el salón habían niños con bastantes problemas y el</p> <p>asesor no me brindo el suficiente apoyo</p>	<p>medio de lo que</p> <p>nosotras le aportamos</p> <p>además es importante vincular la tecnología</p> <p>ya que esta para los niños es llamativa</p> <p>y posibilita la enseñanza de una forma didáctica y divertida para ellos también es importante estar constantemente motivada al llegar al sitio de la practica</p> <p>pues es muy importante para mí, mostrarme</p> <p>alegre de estar en ese lugar y que los niños lo sientan</p>	<p>y además la práctica es el espacio</p> <p>apropiado para adquirir experiencia</p> <p>también nos permite reflexionar</p> <p>sobre las situaciones que</p> <p>Enfrentamos en la práctica.</p> <p>perdemos el miedo de enfrentarnos a grupos numerosos y conocemos</p> <p>las diferentes problemática</p> <p>que los niños presentan antes de enfrentarnos</p>
--	--	---	--	---

	<p>de ser profesional- les nos brinda un mejor futuro no solo a nosotras mismas como personas sino nuestros Familiares.</p>	<p>planeación, y pienso que el sentido más importante que le asigno a la práctica es medir la capacidad de transponer lo que he aprendido a los niños.</p>		<p>desde el primer momento de Pisar el salón.</p>	<p>a la vida profesional</p>
S5	<p>1.amor por los niños, me parecen especiales en el sentido de lo que se puede lograr al inicio de se desarrolló motor mental, y es interesante explorar su contexto</p>	<p>es la parte más importante, ya que esta nos permite formarnos a partir de la</p>	<p>en ocasiones me he desmotivado, ya que en las practicas se encuentran dificultades en la aplicación de las planeaciones y el ritmo en general</p>	<p>el compromiso fundamental, es la formación y contribución a la sociedad de sujetos autónomos, democráticos, formados en valores para el desenvolvimiento en la Sociedad.</p>	<p>la experiencia e interacción con el medio (estudiantes, colegios) en el cual desempeñamos Nuestra labor como docentes. conocer características, debilidad</p>

social y sus ideas un sin descubrir	experiencia aprendemos a partir de los errores	De grupo asignado.	gran parte de la sana convivencia de una sociedad	Y fortalezas.
Y con tanto que explotar.	los cuales podemos ir mejorando en el	de otro lado solo vamos	parte de la escuela, si empezamos por inculcar	indudablemente adquirimos
2.el deseo por enseñar y	transcurso de la Carrera.	al sitio de la practica una sola	tales valores en los niños desde	lo más valioso para cualquier
compartir saberes, es valioso	Al igual nos permite	vez en la semana por lo cual es	pequeños la labor de ser docente no se centrara solo en	profesional en formación la experiencia de
para mi transmitir algo que en	sentirnos identificados con nuestro rol	muy complicada a segur	brindar saberes, sino	desenvolvete por un lapso de tiempo en diferentes contextos
un futuro puede llegar a cambiar la vida de un niño de forma positiva	docente, muchas desertan al llegar a práctica, otras siguen y descubren que de verdad les gusta y se sienten cada vez más a gusto con la práctica y	un ritmo de trabajo constante	en formar para la vida y sean capaces de vivir en sociedad con tolerancia y respeto	En su campo profesional. esto ayuda a que nuestra practica mejore
3 ideales de un mundo mejor, no cabe duda que por medio de		Con los niños. algunas veces he necesitado mas herramientas para enfrentarme	por el otro	nuestros debilidades se apacigüen para que en el momento de enfrentarnos
nuestro trabajo poseemos la		a niños difíciles o con		

	<p>capacidad de transformar, renovar</p> <p>y mejorar los métodos de enseñanza antes obsoletos, ahora es posible formar seres íntegros gracias a nuestra labor y por ende la posibilidad de un mejor ambiente social y una sana convivencia con seres íntegramente educados</p>	<p>con</p> <p>Los niños.</p>	<p>alguna discapacidad,</p>		<p>ya al plano real tengamos bases sólidas De cómo enfrentar las situaciones.</p>	
INTERPRETACION	<p>gusto por los niños</p> <p>deseo de enseñar motivación por familiares</p>	<p>poner en práctica lo aprendido brinda experiencias y herramientas</p>	<p>niños muy difíciles en las aulas</p>	<p>responsabilidad de formar S.H. íntegros</p>	<p>experiencias e interacción con el</p> <p>Medio.</p>	
CONCEP	P.6 DEFINICION		P.7 FUNCIONES		P.8	P.9

TUALIZACION	PRACTICA P.	PRACTICA P	DETERMINACION CONTENIDOS	CONOCIMIENTO DE CONTENIDOS
S1	<p>espacio reflexivo que pone</p> <p>al maestro a confrontar su</p> <p>realidad y a mejorar cada día mas</p>	<p>mejorar dialogar evaluar</p> <p>situaciones y crear</p> <p>estrategias</p>	<p>me encargo de mirar los estándares</p> <p>por área y grado</p>	<p>sabes que conocimientos previos tiene el niño, dejar que haga hipótesis confrontarlo con la realidad de una forma lúdica</p>
S2	<p>como la oportunidad de</p> <p>confrontar la teoría con la</p> <p>practica en un contexto real</p> <p>donde cada día la población es más difícil</p>	<p>facilitadora de conocimiento</p> <p>apoyo para responder dudas</p>	<p>utilizo los estándares y le digo a la maestra titular de la institución que me oriente en los temas que</p> <p>ella ya trabajo</p>	<p>realizo preguntas que los motiven</p> <p>a conocer del tema, trabajo de manera lúdica y creativa y dejo que ellos mismos produzcan su conocimiento</p>
S3	<p>en el momento, donde se pone a prueba lo que se ha</p>	<p>ser totalmente</p> <p>socio constructivista</p>	<p>mirar los estándares de cada grado y las necesidad</p>	<p>indagación, introducción e intervención</p>

	aprendido durante la carrera		es curriculares de los niños	
S4	<p>las funciones que debe tener</p> <p>un profesor responsable</p> <p>comprometido, infunde normas</p> <p>creativo y utilizar nuevas tecnologías</p>	<p>son muchas en tres ellas están:</p> <p>ser responsables, y planear</p> <p>siempre las clases, estar</p> <p>siempre motivada, dar siempre</p> <p>lo mejor, llevar materiales con</p> <p>los cuales los estudiantes puedan desarrollar actividades</p>	<p>cuando se llega por primera vez a un grupo se realizan actividades que nos permitan partir de lo conocimientos previos y de los gustos e intereses de los estudiantes, y es de allí donde salen los contenidos</p>	<p>que sean significativos</p> <p>que sean para la vida que permita que ellos construyan su</p> <p>conocimiento</p>
S5	<p>es un espacio que permite</p> <p>a las estudiantes adquirir experiencia pedagógica</p>	<p>reconstrucción, y reforzamiento de los conocimientos saberes que los</p>	<p>a partir de la indagación, consulta con el profesor titular y apoyo en los estándares</p>	<p>actividades llamativas para edad de los estudiantes, coloridas, nuevas, diferentes a las que</p>

	sobre su quehacer docente	profesores titulares han impartido en sus procesos pedagógicos	s	plantean los profesores titulares
INTERPRETACION	espacio reflexivo que brinda Experiencias. el momento de aplicar lo aprendido durante la carrera	se socio constructivista ser responsable evaluar y crear nuevas estrategias	observar los estándares contar con la ayuda del profesor titular	conocimientos previos indagación de gustos y preferencias
QUE HACER	P.10 CLASE PROTOTIPO	P11. CRITERIOS MODIFICACIONES	P12. COMO EVALUA?	P13. MAYOR DIFICULTAD DEL AULA
S1	primero hago un encuadre	cuando veo que la actividad	de manera	el silencio y el que pongan
	donde comento que voy	no está dando el resultado	constante observando	atención a veces cuando hablan
	a hacer después hago	esperado la modifico para poder	sus avances y	mucho me quedo callada
	preguntas para ver que	lograr el objetivo planteado	participaciones en	esperando que noten que el ruido
	saben luego explico		clase	que hacen me incomoda
	el tema con ejemplos			
	lúdicos después hago			
	diálogos del tema			
	y para terminar una			
	Actividad evaluativa.			
S2	al inicio se dan sugerencias	cuando una planeación no funciona	con fichas problema	la mayor dificultad es

				que hagan
	y se comenta que se va a	uno trata de modificar algunas	cuestionarios y	silencio y últimamente utilizo
	trabajar luego se hacen	actividades para que se cumpla el	sobre todo con	la estrategia de que cuando hablan
	preguntas sobre el tema	objetivo	observaciones	mucho y no ponen atención les
	para ver que saben luego se		que permiten evaluar	quito tiempo del descanso
	da la explicación el trabajo		a los estudiantes	
	para afrontar			
	conocimientos previos con			
	lo visto en clase y por lo			
	ultimo la evaluación			
S3	yo sigo la clase como la	lo que tiene prioridad con el fin de tener	siempre lo hago de	la indisciplina , ya que tengo muy poco
	exige el programa, igual es lo	un buen manejo del tiempo	manera oral o escrita	manejo de grupo pero lo manejo con
	que siempre exigen los asesores			reglas al inicio de la clase
S4	se saluda, se recuerdan las	no respondió	como la evaluación	no respondió
	normas, se hace el encuadre		es un proceso constante, lo hago durante toda	
	se inicia con una pregunta		la clase	

			por medio de	
	estudiantes, y se socializa lo		talleres y socialización-	
	trabajado en la actividad		mes	
S5	llamado de asistencia, lectura	esto varía de acuerdo al ritmo y la	a través de fichas	la disciplina y los procesos de normas
	de un cuento con valores,	disciplina de los estudiantes en el día	observaciones, interacción con estudiantes	que la titular maneja con los estudiantes, la extra edad y repitentes
	recordéis de actividades			
	abordadas en la clase anterior		y socialización de las	la manejo con el modelo conductista
	indagación de saberse previos		actividades permanente	y algunas normas de la titular
	planteamiento y desarrollo de			
	la actividad, acompañamiento			
	y socialización			
INTERPRETACION	saludo se recuerdan normas	de acuerdo a lo más importante que se	de manera constante	disciplina
	y se realizan preguntas para	plantea en la clase para que dé resultado	y durante toda la clase	manejos de normas
	conocer que conocimientos		por medio de fichas	
	previos tienen los niños			
REFLEXION	P14. COMO REFLEXIONA	P15. MECANISMOS REFLEXION	P16. TRANSFORMACION DE ACTUACIONES	

<p>S1</p>	<p>cuando hago la retroalimentación puedo notar si el estudiante aprendió o no el contenido es allí cuando observo que me falto</p>	<p>no, el diario de campo es mas un requisito de la practica que una herramienta de reflexión sierva es que cada quien en la retroalimentación evalué si lo que planeo logro los objetivos propuestos</p>	<p>sí, cuando uno un día se equivoca con la estrategia para enseñar un contenido busca mejorarlo y corregirlo para la siguiente intervención que se va a realizar sobre el tema</p>
<p>S2</p>	<p>cuando realizo el diario de campo donde tengo que contar cuales fueron las situaciones de dificultad</p>	<p>si, por que lo pone a uno a recordar la actuación que se llevo a cabo y a verificar si las estrategias utilizadas son correctas o no</p>	<p>sí, mejorando estrategias que se utiliza para el proceso de enseñanza aprendizaje</p>
<p>S3</p>	<p>cuando la asesora me hace observaciones</p>	<p>no, porque el diario de campo es algo maluco y algunas veces lo hago por cumplir</p>	<p>sí, cuando no intervengo en el manejo de grupo, aun así he adquirido experiencia</p>

S4	<p>por medio del diario de campo, autoevaluaciones</p> <p>y por medio de reflexiones personales</p>	<p>si, el diario de campo me permite reflexionar sobre mis actuaciones</p> <p>en la clase, logrando que las próximas sean mejor</p>	<p>sí, porque si no funciona una estrategia se deben buscar otras y esto de hace teniendo una reflexión constante sobre su practica</p>
S5	<p>a través de actividades que siento que no me funcionaron, busco replantear con ayuda de mis compañeras</p>	<p>si, ya que se desarrolla un intercambio de ideas para implementar en otras sesiones de practica</p>	<p>en la planeación de actividades novedosas motivantes para el desarrollo por parte de los estudiantes y en el manejo de la disciplina Y autoridad en el aula.</p>
INTERPRETACION	<p>diario de campo</p> <p>auto evaluaciones</p>	<p>si por que nos pone a reflexionar sobre los problemas de las clases</p>	<p>si porque cuando la actividad no funciona se replantearla para mejorar la próxima vez</p>

Anexo 4 Sabana organización de la información de las observaciones.

		1 OBSERVACION		
INICIO	RUTINAS DE INICIO	EXPLICACION DE LOS PROPOSITOS	EXPLICACION FORMAS DE CPTO	TIPOS DE ACTIVIDADES
S1	aclara normas en el salón de clases, y organiza el grupo en mesa redonda		da normas que se han establecido entre todos para la sana convivencia en el salón de clase	juego tingo tango donde responden preguntas sobre el tema
s2	aclara normas del salón de clase y realiza una lectura para atrapar la atención de los estudiantes	explica que se va a trabajar durante la clase como y para que les sirve este tema	habla de prestar atención de participar y de que el tiempo rinda para alcanzar todas las actividades planeadas	juego de alcanzar la estrella con preguntas sobre el tema que están trabajando
S3	saluda y registra en el tablero el orden del día con cada una de las actividades, trabajos en grupo y salidas del salón	los explica de manera oral, justificando la importancia de lo que se va a trabajar, enfatiza en el orden y en las salidas del salón sin permiso	retoma las normas y enfatiza en la disciplina y salidas del salón sin permiso	expocisiones, carteles con las normas salidas a la cancha salidas a la biblioteca del colegio
S4	Saludo inicial Repaso de normas Pega carteles haciendo	explica de forma oral los temas que va a tratar durante la jornada y aclara como será la dinámica de trabajo para cada	aclara que el comportamiento de los niños se medirá por medio de los carteles que ella pegue en el tablero	lectura de un cuento "El carnaval del diablo" realiza preguntas de antes, durante y

	alusión al tiempo para ir a la sala de sistemas	asignatura	enfatisa en las normas y el comportamiento esperado	después entrega fichas para contestar preguntas socialización y retroalimentación de la actividad
S5	Saludo inicial Pega normas por todo el salón Habla con la profesora titular acerca del orden del día	explica de manera oral los temas a trabajar durante la jornada, no profundiza mucho sobre los propósitos u objetivos de los temas	aclara que el comportamiento se verá reflejado por medio de anotaciones en el tablero y además adopta medidas como cambiarlos de puesto	lee el cuento de los valores lectura "Animales en peligro" entrega de lectura a cada niño responder las preguntas de la lectura socialización y retroalimentación de la lectura
		2 OBSERVACION		
INICIO	RUTINAS DE INICIO	EXPLICACION DE LOS PROPOSITOS	EXPLICACION FORMAS DE CPTO	TIPOS DE ACTIVIDADES
S1	aclara normas en el salón de clase organiza el grupo en mesa redonda		da normas que se han establecido entre todos para la sana convivencia en el salón de clase	juego del tingo tango como estrategia para la resolución de preguntas sobre el tema
S2	saludo a los estudiantes se recuerdan las normas de la clase y los	comenta que se realizara durante este día y la importancia de esta temática	comenta como deben de ser las actitudes y comportamientos durante la ejecución de la clase	lecturas del tema observaciones de imágenes comentarios de la lectura resolución

	temas que se van a trabajar			de situaciones problema ejemplos de la temática
S3	saluda y registra el orden del día con las actividades	no lo hizo en esta clase	registra en el tablero las normas y el nombre de los niños que hacen indisciplina	trabajo en grupo salida a la cancha
S 4	saludo de bienvenida acomoda al grupo pega normas en el tablero para fijar el tiempo de ir a la sala de sistemas	explica brevemente como se trabajara durante cada actividad	explica a los niños que por el buen comportamiento el tiempo fijado para ir a la sala de sistemas será más largo comenta con cada niños el comportamiento esperado para la jornada	explicación del experimento "el vaso que no tira el agua" formulación de hipótesis socialización contraste del experimento con la visita a la sala de sistemas en el block de ciencias cierre de la actividad
S 5	sañudo de bienvenida cambia a los niños de puesto habla con la profesora titular y le da instrucciones pega normas en la pared	no explicita los propósitos de cada tema durante la jornada que va a iniciar	habla con los niños que el mal comportamiento será anotado en el tablero y los niños que anote tendrán que hablar al final de la clase con la profesora titular	repaso de la clase pasada haciendo apertura al tema a tratar para esta jornada en clase de español entrega de sopa de letras a cada niño lectura individual y resolución de guía sopa de letras socialización explicación grafica de la guía previamente

				entregada recoge registro de la actividad
		3 OBSERVACION		
INICIO	RUTINAS DE INICIO	EXPLICACION DE LOS PROPOSITOS	EXPLICACION FORMAS DE CPTO	TIPOS DE ACTIVIDADES
S1	revisión de tareas se habla sobre los temas de la clase anterior y se recuerda la fecha en la que están	comenta la metodología que va a trabajar y lo que se pretende lograr con las actividades	les dice que hagan silencio que pongan atención y que no coman en clase	lecturas, fichas de actividades recapitulaciones análisis y ejemplos
S2	habla sobre el tema de clase y realiza una lectura sobre la temática organiza el grupo en mesa redonda	comenta la importancia de este tema y explica que se va a trabajar y para que sirve este tema	habla sobre la importancia de prestar atención para poder realizar adecuadamente las actividades	juego de pregunta y respuesta sobre la temática lecturas
S3	saluda y habla sobre lo trabajado en la clase anterior, y pide que se organicen para dar inicio a la actividad	no lo hizo	le recuerda aros niños que no deben hacer indisciplina porque los anota en el tablero, también enfatiza en las salidas del salón sin permiso	lecturas y trabajo en el cuaderno, salida a la sala de sistemas
S4	saludo de bienvenida acomoda al	explicita brevemente cada actividad del día sin profundizar en los	habla sobre la visita a la sala de sistemas con el	encuadre: repaso de normas clase de ciencias

	grupo pregunta sobre clase pasada	objetivos	tiempo dado según el buen comportamiento reflexiona sobre las normas de la jornada	experimento "presión atmosférica" vivita sala de sistemas clase de español descanso artes cierres de la jornada
S 5	saludo pega normas en el salón acomoda a los niños en distintos puestos	no explicita propósitos ni objetivos	flexiona sobre las normas del salón y aclara que los niños que sean anotados en el tablero recibirán un llamado de atención por parte de la profesora titular	registro de asistencia encuadre: ciencias naturales "la deforestación" lectura guía de trabajo socialización artes, pintura
		4 OBSERVACION		
INI CI O	RUTINAS DE INICIO	EXPLICITACION DE LOS PROPOSITOS	EXPLICITACION FORMAS DE CPTO	TIPOS DE ACTIVIDADES
S1	saluda a los niños aclara las normas en el salón de clase y organiza el grupo para el trabajo en clase	le comenta a los niños que se va a trabajar este día y la importancia de estos temas	les recuerda la importancia de las normas en el salón de clase para que la jornada de trabajo se lleve a cabo sanamente	juego a pepito preguntón que se trata de preguntas sobre el tema que motivan a los niños y los pone en disposición sobre el tema

	de este día			
S2	saluda a los niños habla sobre el tema de la clase recuerda las normas en el salón de clase	comenta la importancia del tema y como se va a trabajar durante este día para lograr los Objetivos.	les recuerda la importancia de las prestar atención de hacer silencio y de que el tiempo rinda para lograr cumplir a cabalidad los objetivos para este día	juego de alcanza la estrella este tiene preguntas relacionadas con el tema las cuales van resolviendo en grupos y cada uno debe dar un ejemplo de acuerdo a la respuesta de la pregunta que les salió
S3	saluda y habla sobre lo trabajado en la clase pasada , luego escribe el orden del día con cada una de las actividades	explica lo que se trabajara en clase de manera oral, respecto a las flores y enfatiza en el valor del respeto	pega el cartel con las normas y escribe en el tablero el nombre de los Estudiantes que hacen indisciplina. menciona los premios y sanciones para quien haga indisciplina	trabajo en grupo, salida a la cancha, socialización de cartas
S4	Saludo inicial organiza al grupo pega las moras en el tablero para estimar el tiempo de ir a la sal sistemas	explica como trabajara cada asignatura pero no especifica ni profundiza en cada área	aclara como de costumbre que el tiempo aginado para ir a la sala de sistemas se medirá con el buen comportamiento que tengan durante la jornada reflexionas sobre las normas	encuadre escrito en el tablero el cual consiste: actividad de los mitos ficha para resolver socialización actividad de ciencia naturales experimento “presión atmosférica la lata de

				gaseosa" contraste del experimento con el block cierre experimento actividad de artes diere de la jornada
S 5	Saludo habla con profesora titular sobre recomendaciones del día pega carteles de normas por el salón	no especifica objetivos ni propósitos de las actividades de la jornada	repasa cada norma y repasa las sanciones que cada niño deberá cumplir por su mal comportamiento hace énfasis en que serán apuntados en el tablero para luego recibió un llamado de atención de la profesora titular	realiza encuadre oral el cual consiste en: actividad de la capa de ozono Juego tingo. Tingo tango preguntas del tema situación problema, el medio ambiente trabajo en grupos video carta a un compañero exposición de carteles cierre de la jornada

			1 OBSERVACION					
D E S A R R	ACCIONES DEL MAESTRO	CONOCIMIENTOS PREVIOS	ESTUDIANTES DLLAN ACTIVIDADES	INTERVENCIONES DE ESTUDIANTES ANTES	COMO RESUELVEN CONFLICTOS	AYUDAS OFRECE ESTUDIANTES	RELACIONA CON ESTUDIANTES	COMO EVALUA QUE MOMENTOS

O L L O								
S1	<p>explica el tema detallada</p> <p>mente con ejemplos</p> <p>muestra imágenes para hacer comparaciones y les pide que las describan</p>	<p>utiliza lo que respondieron en el juego de alcanzar la estrella para dar la explicación</p> <p>cien</p>	<p>de comparación, comprensión, análisis investigación y observación</p> <p>por medio de fichas</p>	<p>realizan escritos, hablan sobre lo que piensan y responden en adecuadamente a lo que se les pregunta a la explicación</p>	<p>ella les habla les pide colaboración con el orden y el silencio y cuando no colaboran y son agresivos</p> <p>llama a su asesora</p>	<p>explicaciones, ejemplos y recursos materiales</p>	<p>es muy amable respetuosa</p> <p>trata de ayudarlos pero esta</p> <p>comunidad es muy difícil</p>	<p>evalúa de manera persistente</p> <p>observando la participación</p> <p>de los estudiantes y realizando</p> <p>guías de trabajo</p>
S2	<p>escribe en el tablero el</p> <p>título del tema que va a</p> <p>trabajar realiza preguntas de</p>	<p>utiliza lo que ellos dijeron</p> <p>acerca del tema para confrontar los contenidos</p>	<p>lecturas de comprensión y guías de trabajo con situaciones</p> <p>problema que los llevan a utilizar el</p>	<p>realizan escritos lecturas y responden en preguntas con relación al tema</p>	<p>buscando conexión con los estudiantes y por medio del dialogo</p> <p>trata de determinar qué solución se le</p>	<p>explicación mediante ejemplos</p> <p>que los lleva a comprender</p> <p>las temáticas de clase</p>	<p>es muy amorosa los trata muy</p> <p>bien y se preocupa por que</p> <p>ellos comprendan lo que trabajan</p>	<p>uno observa que durante toda la</p> <p>sesión analiza a sus estudiantes</p> <p>y realiza registros además de planear una</p>

	acuerdo a el tema		conocimiento nuevo adquirido		puede dar a las dificultades		adecuadamente	actividad de retroalimentación y evaluación al final de la clase
S3	explica con seriedad las normas planteadas y bretona el cartel con las normas y actividades registradas en el tablero utilizando Un	utiliza los conocimientos previos los registra en el tablero o para luego desarrollar la actividad confrontándolos constantemente con lo que ella explica	algunos realizan actividades por medio de fichas o en cuaderno, otros hacen indisciplina	desarrollan trabajos escritos propuestos por la practicante otros hacen preguntas de manera oral en relación a lo que están trabajando	siempre retoma y enfatiza en las normas planteadas en el cartel, por medio del dialogo con sus estudiantes	resuelve las dudas de manera oral a nivel general y lo hace también a manera individual	es respetuosa y muestra disposición para resolver conflicto de indisciplina e inquietudes de los estudiantes	ella evalúa de manera oral después de cada actividad formulando preguntas juntas al azar en forma de socialización en relación a lo que se Trabajo.

	marcador para señalar.							
S4	aclarar los temas de manera oral, contextualiza las situaciones facilitando la comprensión de los temas a los niños	realiza preguntas comprensivas buscando la interpretación del tema a tratar fomenta la participación de los niños	trabajos en grupo, lecturas comprensivas, Sivas, mesas redondas, completar guías y fichas de trabajo	realizan las fichas previamente explicadas, participan en grupos de trabajo, construyen su propios conceptos tuiciones se hayan resuelto, utiliza los carteles previamente pegados en el tablero para estimular su comportamiento para poder ir a la sala de sistemas	la practican reflexionando acerca de los conflictos que se presentan en el aula, no prosigue la clase hasta que las sí- estudian así lo precisan	explica los temas de manera individual acercándose a cada estudiante, y si es el caso, a cada grupo de trabajo resuelve y aclara cuando los estudian en el que los niños se	es muy amable y cordial en todo momento, sin importar la situación que se le presente en el aula propicia un agradable ambiente puedan sentirse confiados con su presencia	en todo momento la practicante realiza preguntas comprensivas buscando que los estudiantes interpreten y comprendan los temas al final de la clase realiza una muy buena socialización y retroalimentación de los contenidos dados

S5	explica los temas de manera oral	realiza pocas preguntas acerca	trabajos en grupo, resolución de	realizan trabajos escritos participan en la socialización de los conceptos	utiliza un tono de voz fuerte y cambia a los niños conflictivos de puesto, buscando que la situación mengue espera un lapso de tiempo hasta que la situación mejore para poder continuar con la actividad retoma las normas	propicia mucho el trabajo en grupo con el fin de que los estudiantes aclaren dudas entre ellos y a su vez pasa por cada grupo de trabajo resolviendo dudas	es amable y respetuosa por lo general se muestra distante y fría	evalúa el desarrollo de cada actividad por medio de preguntas al final recoge un registro de los que los niños hicieron y lo socializa con el grupo, retomando conocimientos previos
	y aclara cómo se trabajarán los temas	del tema que va a tratar	fichas de trabajo, socialización de lecturas	adquiridos				
			2 OBSERVACION					
D E S A R R	ACCIONES DEL MAESTRO	CONOCIMIENTOS PREVIOS	ESTUDIANTES DESARROLLAN ACTIVIDADES	INTERVENCIONES DE ESTUDIANTES	COMO RESUELVEN EN CONFLICTOS	AYUDAS OFRECE ESTUDIANTES	RELACIONA CON ESTUDIANTES	COMO EVALUA QUE MOMENTOS

R O L L O		OS	DES	ANTES	TOS			
S1	<p>motiva a los niños a</p> <p>prestar atención explica el tema utilizandolo</p> <p>ejemplos de un contexto</p> <p>familiar para ellos</p>	<p>parte su intervención desde lo que ellos ya saben a lo que es desconocido para ellos</p>	<p>realizan lecturas comparaciones y ejemplos de los temas</p>	<p>realizan preguntas que dejan ver su interés por el tema y construyen ejemplos que evidencian</p> <p>apropiación del tema</p>	<p>trata de hablar con ellos lo que no deja avanzar la clase pero si no funciona esto utiliza herramientas como separar los niños que conversan demasiado</p>	<p>explicaciones los motiva a comprender partiendo de lo que ya conocen</p>	<p>es muy respetuosa con los niños aunque en ocasiones pierde el control del disciplina y levanta mucho la voz</p>	<p>evalúa por medio de actividades de preguntas de ejemplos en todo momento para ver si han comprendido lo explicado</p>
S2		<p>utiliza las respuestas de ellos que escriben en el tablero para que</p>	<p>desarrolla guías de trabajo de observación y da soluciones a las problemáticas establecidas</p>	<p>dan intervenciones orales y escritas donde argumentan sus puntos de vista</p>	<p>buscando estrategias que ayuden al grupo a tener una sana convivencia</p>	<p>explicaciones comentan ejemplos de su entorno para que comprendan las</p>	<p>es muy amorosa tierna y respetuosa y se familiariza mas como amiga que como docente</p>	<p>durante toda la jornada realiza preguntas para saber si las estudiantes comprenden o no las</p>

		los estudiantes comprueben o las refuten de acuerdo a la explicación	as			temáticas		temáticas de clase
S3	se desplaza por el salón explicando de manera oral y en voz alta lo que se está desarrollando en el momento tú señalando con el marcador lo que registro en el	lo hace por medio de la formulación de preguntas aulitas a lo trabajado anteriormente y registra las respuestas en el tablero	resuelven guías de trabajo en grupos	hacen preguntas de manera oral e individual a la practicante	enfatisa y señala las normas registrada en el tablero y llama La atención en voz alta.	pasa por los grupos de trabajo explicando nuevamente los propósitos de la actividad que están desarrollando	se muestra seria y autoritaria cuando los estudiantes hacen indisciplina	lo hace al final de la actividad por midió de preguntas

	tablero							
S 4	motiva a los niños a involucrase en la actividad y a participar	realiza preguntas constantes sobre el experimento que va a realizar	realizan observaciones del experimento formulan hipótesis trabajan en grupo	realizan preguntas acerca de lo que ven formula hipótesis trabajan colectivamente con otros	interviene parando la clase reflexiona con los niños involucrados en el conflicto	pasa por cada puesto de trabajo aclarando dudas retomando explicaciones iniciales	muy tranquila no pierde el control de la situación no se muestra desesperada ante los niños ni ante su asesora resuelve las situaciones de manera amable y cordial propicia un ambiente de trabajo	en todo momento realiza constantemente preguntas que la llevan a descubrir si los niños entendieron a cabalidad el fenómeno dado en el experimento al final de la actividad retoma conocimientos previos y evalúa socializando conceptos a cada niño en mesa redomada
	explica de manera clara la actividad contextualizando la situación en este caso el experimento	tiene en cuenta los aportes de los niños para luego ser confrontados	socializan los observados y las hipótesis cierre de la actividad con preguntas reflexivas	compañeros e intercambian ideas registro escrito de lo observado y de cada hipótesis formula	hasta aclarar la situación presentada ante el grupo	realiza muchas preguntas comprensivas	muy agradable se acerca a los niños de manera especial	al final con la toma de registro de la actividad

S 5	propicia el trabajo en grupo	pregunta acerca de la clase	de manera grupal realizan	en el momento de la socialización de	es estricta y cambia de lugar a los	explicación clara	es cordial y respetuosa pero no da pie para que los niños se acerquen mucho a ella	realizada y retroalimentación de la sopa de letras y nuevos conceptos adquiridos
	para dar mejor entendimiento de los temas a los niños pasa por cada equipo de trabajo revisando el trabajo y aclarando dudas	pasada haciendo referencia al tema a trabajar en esta clase preguntas constantes sobre el tema que va a trabajar	preguntas individuales y grupales registro escrito de la actividad	la actividad preguntas y aportan lo realizado por ellos	niños que generan conflicto anota en el tablero los niños que se comportan mal	preguntas durante la actividad lo que los niños necesitan saber estimula el uso del diccionario para buscar palabras	explicaciones individuales y grupales	al momento de intervenir en una situación lo hace de manera estricta y muestra autoridad frente al grupo
						confusas y desconocidas para los niños		
			3	INTERV				

			OBSERVACION	ENCIONES DE ESTUDIANTES ANTES				
D E S A R R O L L O	ACCIONES DEL MAESTRO	CONOCIMIENTOS PREVIOS	ESTUDIANTES REALIZAN ACTIVIDADES		COMO RESUELVEN CONFLICTOS	AYUDAS OFRECE ESTUDIANTES	RELACIONA CON ESTUDIANTES	COMO EVALUA QUE MOMENTOS
S1	<p>explicación de las temáticas a trabajar por medio de ejemplos</p>	<p>utiliza lo que ellos aportan como ejemplos para dar explicaciones desde allí</p>	<p>realizan actividades de comparación</p> <p>realizan comprensiones lectoras sobre el tema que se está trabajando y observan imágenes para realizar hipótesis</p>	<p>realizan intervenciones orales acerca de lo que opinan del tema y cuentan anécdotas</p>	<p>ella les habla y les recuerda la importancia de que el comportamiento sea el adecuado para lograr el buen desarrollo de la clase</p>	<p>ella busca ejemplos mas sencillos y de su entorno para que los niños comprendan</p>	<p>es tierna amorosa y muy paciente para ofrecer explicaciones</p>	<p>evalúa de manera persistente utilizando cuestionarios y observa la participación de los niños en las actividades</p>
S2	<p>motiva a los niños a prestar atención</p>	<p>su intervención comienza utilizando lo</p>	<p>realizan hipótesis comparaciones y observaciones</p>	<p>conversatorios sobre anécdotas que tienen</p>	<p>se habla con los niños de la importancia del</p>	<p>ofrece explicaciones desde ejemplos que son</p>	<p>es respetuosa por las maneras de pensar de los niños</p>	<p>durante toda la jornada se nota que evalúa de</p>

	y explica el tema utilizando o afiches con imágenes	que ellos hablan sobre el tema	ones detalladas	que ver con el tema que se está trabajando	buen comportamiento y los niños que están dispersos deben de realizar actividades distintas a la de los niños que prestan atención	fáciles de comprender para ellos se muestra afectuosa y amable con ellos	manera muy constante evidencia la disponibilidad de los niños y analiza el desarrollo de las fichas de trabajo
S3	explicación de la temática de manera oral y en voz alta registrándolo en el tablero	no lo realizo	desarrollan actividades de observación de una planta e identifican sus características para confrontarlas con las partes de cuerpo	llama la atención de los niños que no prestan atención y no desarrollan las actividades comparando con los niños que si las desarrollan	les habla del respeto y la escucha a los demás, y señala con el marcador las normas que están en tablero	les dice que si tiene alguna inquietas ella pasa por cada uno de los computadores para resolver las dudas es respetuosa al momento de llamar la atención y amable para repetir explicaciones sobre el tema	no lo hizo

				lan				
S 4	preguntas comprensivas del experimento da ejemplos sobre la situación vista invita a la participación de los niños explica de manera clara y concreta el experimento	pregunto que habían escuchado de la presión atmosférica que era, como se daba, por que motivos, que creían que iba a pasar en el experimento	en forma grupal realizan hipótesis a medida que observan el experimento socializan respuestas y registran para luego buscar la información necesaria en la sala de sistemas y contrastar los conocimientos previos del experimento	preguntas debates conversatorios de las hipótesis trabajo grupal en la sala de sistemas para la búsqueda de conceptos	pare la clase y no prosigue hasta que todos estén en silencio y hace un llamado de atención amablemente retoma el tiempo para la visita a las salas de sistemas	explica claramente cada procedimiento dado en el experimento si es necesario retoma nuevamente hasta que todos hayan entendido	amable cordial respetuosa y brinda confianza a sus estudiantes se acerca a ellos y les habla de manera especial cuando se presenta un conflicto	al final de terminado el experimento confrontando las hipótesis planteadas por los niños en el block cuando cada niño explica cómo se realizó el experimento y por qué se dio el hecho de la presión atmosférica

			presión atmosférica			el block en la sala de sistemas que complementa el experimento en la sala de sistemas		
S 5	realiza muchas preguntas comprensivas	pregunto sobre este tema	lecturas grupales	socializaciones grupales sobre el tema de la	cambia a los niños de puesto			
	sobre la deforestación propicia	contextualizo a los niños	resolución de ficha de trabajo búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario	deforestación	llama al profesora titular para que intervenga con un conflicto que se le presento y no pudo manejar	pasa constantemente por los grupos de trabajo y le ayuda a resolver la guía	es estricta, mantiene el control de la situación y muestra seguridad	al final al recoger el registro de la ficha
	el trabajo en grupo	con la situación actual del		conversatorios registros escritos de la ficha realizada			no da pie para mucho acercamiento con los estudiantes	socializa los conceptos aprendidos
	estimula a los niños a participar búsqueda de palabras desconocidas	media ambiente	socializaciones			retoma durante la resolución de la ficha		y retoma conocimientos previos
		registrado en						

	en el diccionario aclarándolas							
			4 OBSERVACION					
D E S A R R O L L O	ACCIONES DEL MAESTRO	CONOCIMIENTOS PREVIOS	ESTUDIANTES REALIZAN ACTIVIDADES	INTERVENCIONES DE ESTUDIANTES ANTES	COMO RESUELVEN CONFLICTOS	AYUDAS OFRECE ESTUDIANTES	RELACIONA CON ESTUDIANTES	COMO EVALUA QUE MOMENTOS
S1	explica el tema detalladamente y les brinda ejemplos claros les muestra imágenes referentes al tema para que los niños hagan sus analogía	su intervención comienza desde los puntos de vista y conocimientos que los niños le hacen saber a partir de las preguntas que se realiza	realizan actividades de comprensión de realizar hipótesis mediante los ejemplos que se brindan se comentan las conclusiones y se llevan registros de las actividades	realizan escritos hablan de lo que se esta trabajando y llevan a cabo conversatorios donde expongan ejemplos del tema que se está trabajando	abala con ellos de los inconvenientes que no dejan realizar la clase de una manera adecuada, y propone actividades de relajación para que pongan atención	busca ejemplos sencillos y les da explicaciones a cada uno para que puedan comprender la importancia de la temática	es muy amorosa tierna y comprensiva trata que los niños cuenten con ella para las dificultades y no les de miedo preguntar	evalúa de manera persistente observando la participación de los estudiantes y realizando guías de trabajo referentes a la temática del

	s	n						día
S2	<p>escribe en el tablero el título del tema que va a trabajar y les pregunta de que se trata este tema y que saben de el</p>	<p>las respuestas que los niños dan de las preguntas que la maestra realiza se escriben en el tablero para retomarlas a lo largo de la explicación de tema</p>	<p>realizan hipótesis comparaciones y observaciones detalladas</p>	<p>realizan escrituras lecturas y responden en preguntas con relación al tema que los lleva a mejorar la comprensión del tema</p>	<p>buscando conexión con los estudiantes y por medio del dialogo trata de determinar qué solución se le puede dar a las dificultades contando con la participación de ellos mismos</p>	<p>ofrece explicaciones desde ejemplos que son fáciles de comprender para ellos</p>	<p>es muy amorosa los trata muy bien y se preocupa por que ellos comprendan lo que trabajan adecuadamente</p>	<p>se observa que durante toda la sesión analiza a sus estudiantes y realiza registros además de planear una actividad de retroalimentación y evaluación al final de la clase</p>
S3	<p>se desplaza por el salón, dando</p>	<p>si, registra en el tablero lo que dicen</p>	<p>producción textual por medio de la</p>	<p>formulan preguntas orales pidiendo</p>	<p>retoma las normas establecidas,</p>	<p>resuelve las dudas y explica en el tablero</p>	<p>se muestra respetuosa y autoritaria cuando hacen indisciplina</p>	<p>no evaluó</p>

	instrucciones de manera oral grafica En el tablero lo que explica.	los niños acerca de las plantas	elaboración de las cartas y exposiciones del tema de las plantas	explicación de cómo se hacen las cartas	nombrando la falta en relación a la norma	a nivel general		
S 4	Explica en qué consiste el experimento de manera clara propicia la participación de los estudiantes	pregunta sobre lo que se ha trabajado de manera grupal en clases anteriores sobre la presión atmosférica registrada en el tablero	registran lo observado en el experimento complementan información en la sala de sistemas	preguntas constantes de lo que se observa con la lata de gaseosa formulan hipótesis dialogan con los	retoma normas, y aclara que si hacen ruido no podrán escuchar ni podrán ir a la sala de sistemas actúa con seguridad ante el	da explicaciones concretas y específicas del trabajo a realizar se acerca a cada estudiante para resolver dudas complementa las hipótesis	muy amable, cariñosa se muestra atenta a resolver cualquier inquietud de cada niño se involucra con cada niño logrando un espacio de trabajo agradable y muy amigable	en el momento de realizar el experimento pregunta constantemente por qué se da tal evento, Que es, ya lo habían visto antes.

	acomoda al grupo en mesa	o los aportes de los niños y pide que ellos anoten esto mismo en sus cuádranos	resuelven hipótesis socializan	compañeros	grupo	formuladas en el salón con el block en la sala de sistemas		y al final en la sala de sistemas
	redonda complementa la información en el block de ciencias trabajado en la sala de sistemas hace una acompañamiento individual		conceptos					complementa las hipótesis de cada niño con lo encontrado en la sala de sistemas
S 5	hace preguntas de la actividad	pregunta sobre la clase pasada	desarrolla las actividades por grupos	en la socialización de trabajos y carteles	cambia a los niños de lugar y anota	estimula la participación	es estricta y maneja un tono de voz alto para sancionar a los estudiantes, no se acerca a los estudiantes posibilitando	al socializar los carteles, con los conocimientos
	propicia el trabajo colectivo	registra en el tablero	de manera que puedan ayudarse entre si	al momento de proponer cada	los malos comportamientos en el	el trabajo colectivo		previos que confronta con los adquiridos

explica de manera clara los temas y se detiene a explicar nuevamente conceptos desconocidos por los niños contextualiza las actividades con situaciones problemáticas	propone situaciones problema para acercarse a los niños a dicha situación	y socializar conceptos	uno soluciónes para el cuidado del medio ambiente retroalimentaciones	tablero para la clase y reflexión sobre situaciones presentadas	se acerca a cada equipo de trabajo resuelto posibles inquietudes	un ambiente de trabajo amigable solo es un relación profesor alumno un poco fría y distante	al recoger los registros de cada actividad y al realizar preguntas reflexivas que le dan cuenta del bien rendimiento de tema
---	---	------------------------	---	---	--	---	--

		1 OBSERVACION	
FINAL	ORGANIZA INFORMACION	CIERRE DE CLASE	TERMINA SECUENCIA
S1	en el cuaderno se escriben los conceptos pero no los dicta ni escribe en el tablero cada niño debe hacerlo según lo que comprendió	pregunta un resumen de los temas que se trabajaron durante la clase y hace un ejercicio de relajación	si termino lo planeado
S2	realiza con los niños registros y construye con ellos las definiciones de las temáticas	con la retroalimentación de los temas trabajados que fue lo que más les gusto	si termino lo que se planteo en la planeación

	trabajadas	de las actividades realizadas	
S3	registra la información en tablero, y luego de una socialización general les pide que lo copien en sus cuadernos	lo hace por medio de preguntas en relación a lo visto durante toda la clase	si , termina con lo planeado
S4	registra en fichas y en el cuaderno los temas trabajados copia y socializa en el tablero los conocimientos adquiridos por los niños	realiza el cierre haciendo preguntas comprensivas retomando los conocimientos previos hace apertura a la clase siguiente	si, concluyó de acuerdo a lo planeado
S5	escribe en el tablero lo que los niños responden de las guías previamente entregadas socializa las respuestas y aclara dudas	recoge los registros de la clase y hace pocas preguntas al respecto	si, concluyó de acuerdo a lo planeado
		2 OBSERVACION	
FINAL	ORGANIZA INFORMACION	CIERRE DE CLASE	TERMINA SECUENCIA
S1	si, en cuestionarios donde se habla de lo que se explica en la clase	con un conversatorio y actividades de vuelta a la calma como el rey manda	si, realiza todas las actividades aunque a realizad algunos cambios
S2	elaboración de significados por parte de los estudiantes escritura de ejemplos creados por ellos mismos	una retroalimentación de todas las actividades y que le gusta más de ellas	
S3	realiza registro de las explicaciones en el tablero	lo realizo por medio de preguntas en relación a lo trabajado	si termina todo lo propuesto
S 4	en el tablero organiza	no cerró la clase	se le dificulta terminar la

S 5	la información que los niños aportan del experimento formulación de hipótesis observaciones en el tablero retoma conocimientos previos los confronta con los adquiridos y escribe toda la información recolectada durante la actividad	se presentó un conflicto en el momento del cierre de esta actividad cerro la actividad recogiendo registro de cada niño pero no hace reflexión de esta	secuencia por conflictos en el salón termina lo propuesto para la actividad del día
		3 OBSERVACION	
FINAL	ORGANIZA INFORMACION	CIERRE DE CLASE	TERMINA SECUENCIA
S1	se realizan cuestionarios donde deben de responder de acuerdo a lo trabajado en la clase	realiza la retroalimentación donde comentan lo más importante del tema y que les gusto de las actividades	si la termina toda aunque se notan que algunas actividades tuvieron algunos cambios
S2	en el cuaderno los niños deben de escribir los conceptos que se construyeron con ayuda de la docente en el tablero durante toda la actividad	se realizan las preguntas que se hicieron al comienzo para evidenciar si se apropiaron del tema o no	si la termina toda de una manera muy lúdica
S3	le pide a los niños que registre todo en el cuadrino según lo que construyeron en el tablero	realizo preguntas a nivel general y a manera voluntaria	si termino lo planeado
S 4	en el tablero y en los registros de los niños en el block organiza la	cierra la clase retomando conocimientos previos aclarando dudas socializando las hipótesis y	termina la secuencia según lo planeado

	información recolectada	confrontándolas con el experimento reflexiona sobre la actividad 'hace apertura al tema siguiente	
S 5	El registro que los niños hacen es tomado para recolectar posteriormente toda la información	no cerró la clase solo recogió los registros de la guía de trabajo	falta terminar la secuencia no realiza cierre ni preguntas comprensivas de la actividad
		4 OBSERVACION	
FINAL	ORGANIZA INFORMACION	CIERRE DE CLASE	TERMINA SECUENCIA
S1	en el cuaderno se escriben los conceptos pero no los dicta ni escribe en el tablero cada niño debe hacerlo según lo que comprendió	realiza la retroalimentación donde comentan lo más importante del tema y que les gusto de las actividades	si, realiza todas las actividades aunque a realizad algunos cambios que mejoran la realización de las clases
S2	realiza con los niños registros y construye con ellos las definiciones de las temáticas trabajadas	con la retroalimentación de los temas trabajados que fue lo que más les gusto de las actividades realizadas	si termino lo que se planteo en la planeación
S3	registra todo lo explicado y realizado en el tablero por medio de mapas	lo hace por medio de la socialización de los trabajos en este caso de las cartas	si ,termina lo planeado
S 4	la organiza al momento de llegar a la sala de sistemas donde retoma cono cimientos previos	cierra la clase con la evaluación y retomando las conocimientos previos hace preguntas comprensivas	termina la secuencia según lo planeado

	y las hipótesis formuladas por los niños	del por que del evento de la lata de gaseosa hace apertura a la clase siguiente	
S 5	recopila toda la información que los niños le dicen acerca de la actividad socializa las palabras desconocidas y vuelve a conocimientos previos	cierra recogiendo todos los trabajos de la clase	termina secuencia en su totalidad

1 OBSERVACION			
OTR OS	DIFICULTADES COMO DOC	DE QUE MANERA LAS SUPERA	COMO ASUME CORR Y SUG
S1.	tiene poco manejo de grupo	trata de corregir a los lideres negativos de la clase	las asume de manera adecuada
S2.	ninguna		
S3	tiene poco manejo de grupo	estableciendo reglas para mejorar la disciplina	las tiene en cuenta
S4	no presenta ninguna dificultad, ya que logra manejar el grupo	resuelve de manera rápida y oportuna las dificultades	asume los consejos de la profesora
S5	se le dificulta controlar la disciplina en el grupo	creando estrategias que le permitan avanzar con la clase	las tiene en cuenta al momento de ejecutar
2 OBSERVACION			
OTR OS	DIFICULTADES COMO DOC	DE QUE MANERA LAS SUPERA	COMO ASUME CORR Y SUG
S1	el manejo del grupo ya que son niños muy predisuestos y groseros	trata de centrar la atención de los niños con juegos en los momentos que se dispersan	las asume de manera adecuada
S2	ninguna		

S3	manejo de grupo	enfaticando en las competencias ciudadanas por el respeto a los demás	
S 4	no presenta dificultades como docente manejo de grupo adecuado buena trasposición didáctica		asume los consejos de la profesora
S 5	no presenta dificultades para manejar su grupo prepara adecuadamente sus temáticas		
		3 OBSERVACION	
OTR OS	DIFICULTADES COMO DOC	DE QUE MANERA LAS SUPERA	COMO ASUME CORR Y SUG
S1	manejo de grupo a veces se le nota que no encuentra como ponerlos a trabajar	les habla y les habla hasta que ya le ponen atención	
S2	ninguna		
S3	manejo de grupo a veces	pide que hagan silencio para llamar la atención en voz alta y retomar las normas	las tiene en cuenta al momento de ejecutar
S 4	no se le presenta ninguna dificultad		
S 5	pierde el control en algunos momentos de la clase y no le es fácil calmar a niños conflictivos	cambia a los niños de puesto y llama a la profesora titular	las tiene en cuenta al momento de ejecutar
		4 OBSERVACION	
OTR OS	DIFICULTADES COMO DOC	DE QUE MANERA LAS SUPERA	COMO ASUME CORR Y SUG
S1	tiene poco manejo de		las asume de manera

	grupo	les habla y les habla hasta que ya le ponen atención	adecuada
S2	ninguna		
S3	se le dificulta el manejo de grupo	retoma las normas establecidas y habla acerca de ellas especialmente del respeto	
S 4	no se le presenta dificultad en el aspecto de manejo de grupo ni en la trasposición didáctica		
S 5	maneja bien los temas en el aspecto de manejo de grupo se le dificulta volver rápidamente los niños a la calma	en ocasiones manda a los niños conflictivos a otros salones donde sus compañeras de práctica hasta que la tensión baje	las asume de manera adecuada