

**CONCEPCIONES DE PRÁCTICA DE LAS ESTUDIANTES DE VI SEMESTRE
DE PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA U.T.P**

**ÁNGELA MARÍA TAPASCO ARCE
GLORIA STEPHANNY VILLEGAS MEDINA**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PROYECTO DE GRADO
PEREIRA, 2010**

**CONCEPCIONES DE PRÁCTICA DE LAS ESTUDIANTES DE VI SEMESTRE
DE PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA U.T.P**

Tesis

**ÁNGELA MARÍA TAPASCO ARCE
GLORIA STEPHANNY VILLEGAS MEDINA**

**Asesora
Clara Lucía Lanza Sierra
Licenciada en Educación Preescolar
Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PROYECTO DE GRADO
PEREIRA, 2010**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, 16 de Diciembre del 2010.

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

La presente tesis es dedicada a nuestras familias, por su apoyo y palabras de aliento que nos ayudaron a crecer como personas. Gracias por la motivación que fue brindada, para continuar en el camino hacia el alcance de nuestras metas a pesar de las circunstancias y dificultades en que nos encontramos muchas veces.

Agradecemos principalmente a Dios, por ser la luz en nuestro sendero y permitirnos llegar hasta aquí, cumpliendo uno de nuestros mayores sueños. también a nuestros seres queridos, padres y hermanos, por darnos la oportunidad no sólo de ser profesionales, sino de brindarnos los recursos necesarios para lograrlo, además de su cariño, comprensión, amor y consejos.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1. JUSTIFICACIÓN	12
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
3. OBJETIVOS	19
3.1. OBJETIVO GENERAL	19
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
4. MARCO TEÓRICO	20
4.1. CONCEPCIONES	20
4.1.1. Construcción del conocimiento	20
4.1.2. Qué son concepciones, cómo ha evolucionado el concepto	21
4.1.3. Tipos de enfoques para investigar en concepciones	23
4.1.4. Concepciones como teorías implícitas y explícitas	28
4.1.4.1. Diferencias entre teorías implícitas y explícitas	30
4.1.5. Cómo se ha investigado en teorías implícitas	31
4.2. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	37
4.2.1. Prácticas pedagógicas: conceptualización	38
4.2.2. Relación teoría-práctica	40

4.2.3. Concepciones de práctica pedagógica: Desarrollo histórico	41
4.2.4. Cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil	47
4.2.5. Ejes de Formación	49
4.2.5.1. Identidad	49
4.2.5.2. Conceptualización	50
4.2.5.3. Quehacer	52
4.2.5.4. Reflexión	53
4.2.6. Dimensiones de la práctica en el currículo de Pedagogía Infantil: Disciplinar, Estratégica, Procedimental y Ético- Política	55
4.2.6.1. Dimensión Disciplinar	56
4.2.6.2. Dimensión Procedimental	58
4.2.6.3. Dimensión Estratégica	59
4.2.6.4. Dimensión Ético- Política	60
5. METODOLOGÍA	62
5.1. UNIDAD DE ANÁLISIS	62
5.1.1. Unidad de trabajo	65
5.2. INSTRUMENTOS	66
5.2.1. Entrevista semiestructurada	66

5.2.2. Observación no participante	67
5.3. PROCEDIMIENTOS	68
6. ANÁLISIS. DE LA INFORMACIÓN	70
6.1. Análisis de las entrevistas	70
6.1.1. Identidad	70
6.1.2. Conceptualización.	73
6.1.3. Quehacer	76
6.1.4. Reflexión	79
6.1.5. Perfil de las estudiantes	82
6.2. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES	83
6.2.1. Inicio	84
6.2.2. Desarrollo	87
6.2.3. Cierre	90
6.2.4. Perfil de las estudiantes	92
6.3. RELACIÓN ENTRE EL ACTUAR Y EL PENSAR	94
7. CONCLUSIONES	97
BIBLIOGRAFIA	99

RESUMEN

El trabajo tuvo como objetivo principal describir las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. La metodología fue cualitativa de corte interpretativo. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Se encuentra que las concepciones de práctica pedagógica son difíciles de transformar, a pesar de la formación en un modelo socio-constructivista. Los discursos se ubican en un enfoque eficientista y las actuaciones en este mismo, además posee algunas características de la concepción tradicional. En las prácticas de las estudiantes inciden constantemente las teorías implícitas, las cuales determinan sus actuaciones en el aula, con la coexistencia de varios modelos pedagógicos.

Palabras claves: Concepciones, teorías implícitas, práctica pedagógica, enfoques

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Diferencia entre teorías implícitas y explícitas	33
Cuadro 2. Categorías entrevista	65
Cuadro 3. Categorías observaciones	66
Cuadro 4. Descripción de la población	68
Cuadro 5. Fases de la investigación	71

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Formato entrevista semiestructurada	109
Anexo 2. Formato observación no participante	111
Anexo 3. Instrumento: entrevista	113
Anexo 4. Instrumento: observación	125

INTRODUCCIÓN

Este proyecto se desarrolla en el marco del Macroproyecto de investigación: **“Transformación de las concepciones de práctica pedagógica de estudiantes de licenciatura de la Universidad Tecnológica de Pereira de la línea de investigación en concepciones de practica”** orientado por las profesoras Martha Cecilia Arbeláez y Clara Lucía Lanza.

Este es un informe de investigación, el cual pretende describir cuáles son las concepciones de práctica de las estudiantes de VI semestre del programa de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad tecnológica de Pereira, a partir de los discursos y las actuaciones sobre la misma, ya que en la actualidad, los estudiantes que están terminando su formación docente, realizan actuaciones similares a las de maestros tradicionales, a pesar de la formación y las herramientas proporcionadas por el programa.

Para cumplir con los objetivos de investigación fue necesario entender inicialmente los referentes teóricos que sustentan los conceptos, desde tres componentes: en primer lugar, las concepciones, que dan cuenta de la construcción del conocimiento, la evolución del concepto y las teorías implícitas y explícitas; en segundo lugar la práctica pedagógica, entendida desde su desarrollo histórico, enfoques, ejes de formación y dimensiones de la labor docente; y por último la relación entre teorías implícitas y práctica pedagógica; esto como soporte de los resultados adquiridos durante el proceso investigativo.

La metodología implementada fue cualitativa de corte interpretativo, en la que se utilizaron la entrevista semiestructurada y la observación no participante, para la recolección de la información, con los cuales se indagaron los discursos y actuaciones de cuatro estudiantes de VI semestre.

Para el análisis de la información obtenida, se tomó cada instrumento de investigación desde sus categorías, esto es, la entrevista desde los ejes de formación: identidad, conceptualización, quehacer y reflexión; y la observación desde los momentos de la categoría quehacer: inicio, desarrollo y final. Posteriormente se realizaron dos perfiles, uno dando cuenta de los discursos de las estudiantes y otro de las actuaciones vistas, en los cuales se reunieron las características generales y se contrastaron con la teoría de los enfoques docentes. Y finalmente relacionar lo que las estudiantes dicen y hacen a la luz de los referentes teóricos.

1. JUSTIFICACION

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 per se, que esta concepciones cambien, debido a que éstas han sido construidas durante muchos años en la experiencia que han tenido como estudiantes o en la observación de otros maestros. Prácticas tradicionales, centradas en los objetivos o en los contenidos, que han demostrado algún nivel de efectividad para la actuación de los docentes.

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

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

Reacomodaciones que sólo serán posibles desde procesos reflexivos sobre el quehacer mismo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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

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

En este contexto, el programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira ofrece a sus estudiantes, un núcleo de formación dedicado al ejercicio 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, ad portas 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; así como lo señalan los siguientes autores:

En primer lugar Barrero R. F y Mejía V. B en “la interpretación de las prácticas pedagógicas de una docente de matemáticas”¹; formula que el problema gira alrededor de la labor del docente en su acción pedagógica, por lo tanto surgen inquietudes sobre su ejercicio. Una de ellas es si el docente debe responder a un modelo pedagógico o su práctica está influenciada por sus creencias, historia social y académica. En este contexto surgen las siguientes preguntas ¿Cuáles son los patrones que caracterizan los modelos pedagógicos, los estilos y las creencias de los docentes de matemáticas? ¿Cuáles son las interacciones pedagógicas que se generan entre docente y alumno?

Así, llegan a la conclusión que al flexibilizar los modelos y hacer consiente la complejidad de la práctica pedagógica, los docentes sean investigadores de sus propias prácticas. Además sugieren que los cambios actuales que orientan la educación superior, deben hacer presencia en el momento de interactuar en el aula de clase, exigiendo menos presencialidad, para favorecer otro tipo de interacción que conlleve a comprender este nuevo contexto.

¹ BARRERO Rivera, Floralba. MEJÍA Vélez, Blanca Susana. La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas [Tesis] Bogotá, Colombia. 2005. Formato digital. En <http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf>

En segundo lugar, Beltrán, y Quijano Hernández, de la Universidad Industrial de Santander, y Villamizar de la Universidad Pontificia Bolivariana en “Las Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenierías de dos universidades colombianas”²; plantean la pregunta de investigación: ¿Qué Concepciones Pedagógicas subyacen en las Prácticas de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en programas de Ingenieras de dos Universidades Colombianas?

Las conclusiones de esta investigación dejan en evidencia que los profesores no son conscientes de sus concepciones y que la relación entre su pensamiento y su acción no guarda coherencia, por lo tanto es necesario que las instituciones de formación se guíen por las creencias y por las concepciones de los docentes sobre el objeto de su disciplina, sus percepciones acerca los estudiantes y sus saberes previos acerca de los estilos de aprendizaje, expresando así la pertinencia de diseñar programas de formación docente que estén orientados a la reflexión de los profesores sobre su práctica pedagógica. De la misma manera, la investigación observó que las experiencias educativas previas de los docentes, inciden en sus prácticas posteriores y por lo tanto, es necesario rescatar la importancia de la formación pedagógica de los docentes, en los distintos niveles educativos.

En tercer lugar, Moreno en “Concepciones de práctica pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional”³, pretendió comprobar y clarificar el significado de concepción de práctica educativa en el proceso de formación del profesorado de ciencias sociales.

Los resultados evidenciaron que dentro de los procesos de formación, las concepciones, representaciones y creencias que tienen los coordinadores, maestros titulares y alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica, son aspectos inconscientes (implícitos) que afectan la actuación de las personas, por lo tanto

² 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 ingenieras de dos universidades colombianas. [Tesis] Bucaramanga, Colombia. 2008. Formato Digital. En: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_986_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf

³ 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.

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 sus profesores de educación básica que los de la universidad. Por último se concluye que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios.

Y en último lugar, Carmona D. N y Vélez Z. C en “Caracterización de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de VIII semestre del programa licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira en la institución educativa San Nicolás a partir de las concepciones de modelos pedagógicos”⁴, plantearon la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de VIII semestre de Licenciatura en pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos?

La investigación concluye 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. Hay huellas en la tradición de la enseñanza que aunque no se pueden calificar de “malas” son difíciles de desaparecer o de modificarse.

Este breve recorrido por las investigaciones sobre las concepciones de práctica pedagógica de los docentes en formación, 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 las diferentes concepciones que los estudiantes de VI semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira tienen acerca de las prácticas pedagógicas, desde la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué concepciones de

⁴ CARMONA DIAZ, 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.

práctica pedagógica tienen las estudiantes de VI semestre de la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira?

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

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

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

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

3. 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)⁵, hace mención a dos grandes líneas explicativas, la individual y la social, planteadas respectivamente por Piaget y Vigostky.

En primera línea se encuentran los planteamientos Piagetianos. (1974)⁶. Esta postura, hace referencia al conocimiento como un proceso de construcción de lo real, desde la interacción individual, entre el sujeto y el objeto. Desde esta perspectiva el conocimiento es fruto de la actividad elaborada del ser humano, dependiente de tres factores: la maduración, la experimentación física y la interacción social. Estos factores se desarrollan por las llamadas invariantes funcionales: la adaptación, que incluyen el equilibrio, desequilibrio, asimilación y acomodación.

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

A su vez, Piaget (1974)⁷, 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.

⁵ POZO, Juan Ignacio.(2006) Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España, 2006, pág. 42.

⁶ PIAGET, J. (1974). Adaptacion vitale et psychologie de intelligence.Selection organique et p henocopie.Paris, Hermann

⁷ Ibíd., pág. 38

En contraste con esta idea de que el conocimiento se construye a partir de un proceso mental, por medio de la interacción del individuo con su entorno, se encuentra la perspectiva de la construcción colectiva del conocimiento de Vigostky (1978)⁸ 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, Vigostky establece que la construcción del conocimiento, es el resultado de una experiencia de aprendizaje que no se transmite de una persona a otra, de manera mecánica como si fuera un objeto, sino mediante operaciones mentales que ocurren durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.

Vigostky (1978)⁹ destacó el valor de la cultura y el contexto social, que veía crecer el niño a la hora de hacerles de guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje, asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas). El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje pero no actúa solo, aprende a pensar creando, a solas o con la ayuda de alguien, e interiorizando progresivamente versiones más adecuadas de las herramientas "intelectuales" que le presentan y le enseñan.

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

⁸ VIGOSTKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass Harvard University Press. (Tard. Barcelona 1978).

⁹ VYGOTSKY, L. (1978): *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press, Cambridge.

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

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. Ya que son arraigadas y resultan difíciles de transformar.

Según Pozo (2006)¹⁰ las concepciones a lo largo de la historia se han entendido de diversas maneras, inicialmente se decía que era la forma como cada persona veía una situación, luego se dijo que eran creencias que se iban construyendo gracias a la interacción con otras personas y finalmente para hablar de concepciones encontramos el término de teorías implícitas; las cuales son construcciones mentales que cada persona realiza en el medio social en el que se desenvuelve. Así mismo, Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993)¹¹ consideran que el cambio de las teorías implícitas se ve incrementado al establecer numerosos contactos sociales que influyen en la argumentación sobre el tema al que se refiere el individuo y la reflexión sobre ésta, hasta generar su reestructuración y construcción social. Este proceso también se puede dar en el contexto de la educación formal cuando se fomenta la interacción entre los alumnos y la discusión sobre un tema Pozo, (1996)¹²

¹⁰ POZO, José Ignacio y cols. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Enfoques en el estudio de las concepciones aprendizaje y enseñanza. Pág. 86

¹¹ RODRIGO M.J.; RODRIGUEZ A.; MARRERO J., (1993) Las teorías implícitas. *Primera edición*. Madrid:Visor.

¹² POZO J.I. (1996). Aprendices y Maestros. Primera edición.Madrid:Alianza.

Para Giordan y de Vecchi (1995)¹³ 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)¹⁴. Con este argumento podemos evidenciar que cada persona al enfrentar una situación, utiliza las concepciones que ha construido en su entorno social. Para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal, pues es allí donde éstas son construidas y modificadas de acuerdo a la realidad del mundo que lo rodea.

En la construcción del conocimiento, se ponen en juego las concepciones que tiene cada persona frente a todo lo que le rodea, ya que estas conservan un conjunto de saberes, incluso prácticos que hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental, 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 y colectivas sobre situaciones específicas, es decir proceden de la propia actividad intelectual del individuo, a la vez que de parte de las interacciones con el mundo. Puede decirse entonces, que las concepciones son el producto de las actividades de descubrimiento intelectual de las personas.

4.1.3. Tipos de enfoques para investigar en concepciones.

¹³ GIORDAN, André VECCHIO, Gérard de (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. p.111

¹⁴ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. p.33.

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)¹⁵ de la siguiente manera:

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

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

La metacognición pretende también, analizar el conocimiento consciente del individuo para planificar y controlar los procesos cognitivos. Este proceso se realiza a partir de dos facetas: La primera es la naturaleza declarativa, que hace referencia a los saberes que tenemos sobre nuestra propia actividad cognitiva (es decir, nos permite recordar, aprender, comprender y razonar). La segunda es el conocimiento declarativo, que trata de un conocimiento explícito y verbalizable, que se desarrolla con la edad y con la experiencia y que es relativamente estable. En este sentido, para investigar en concepciones sería necesario indagar sobre cómo creen las personas que conocen (naturaleza declarativa) y qué hacen para conocer (conocimiento declarativo), en últimas sería indagar sobre cómo los sujetos reflexionan sobre cómo conocen y los procesos necesarios para hacerlo.

El segundo enfoque está orientado hacia la teoría de la mente; entendida como el conjunto de las representaciones de los procesos mentales que tienen los individuos, es decir, lo que los mueve a actuar, lo que los conmueve, lo que creen y lo que piensan. Así mismo, tiene en cuenta el 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

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

el origen del conocimiento y la manera cómo se llega a conocer, propuesta por Tomasello, Kruger y Ratner, (1993) citado por Pozo¹⁶. En ella se propone que en la base de la conducta humana se encuentra una concepción implícita de las personas como agentes intencionales que hacen que determinen su comportamiento.

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

Una primera visión es la teoría de esquemas; que considera la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria, los cuales permiten establecer las teorías implícitas en una estructura que es compleja y que está organizada en torno a ideas de un mismo prototipo. Esta visión muestra que el aprendizaje de las teorías implícitas se da por acumulación de conocimientos o información que se quedan 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 en el libro “Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano”¹⁷ 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 se presenta en el libro, en la teorías de procesamiento distribuido en paralelo (ppd), de McClelland y Rumelhart, citado por Pozo¹⁸; 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

¹⁶ Ibíd. P.96-130

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

¹⁸ McClelland y Rumelhart, (2006) citado por POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. 96p.

permanente, y que se repiten en diferentes partes en la memoria, se recuperan y se adaptan a las actividades o situaciones que se presentan. En esta visión, Pozo 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 enfoque 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”¹⁹, y ver para analizarlas, 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 irían desde la creencia en que el conocimiento es externo al sujeto que conoce y reside en una autoridad, a la creencia en el propio sujeto como constructor del conocimiento.

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

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

Otro enfoque desde el que se ha abordado la investigación en las concepciones del aprendizaje 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 o fenoménicos que se definen a partir de nuestra relación interna con las situaciones del mundo en las que aprendemos.

¹⁹ *Ibíd.* P 96-130

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; asume la idea de que las concepciones del aprendizaje son representaciones complejas que muestran diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice sobre dicho campo, pues se evidencian en las personas, en la forma inconsciente de pensar y actuar. Este enfoque se constituye, en un conjunto de principios que restringen en las personas tanto la forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que se enfrentan, para analizarlas y transformarlas 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)²⁰, 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 Pozo²¹, 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.

²⁰RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993.

²¹ Ibíd. P96-130

Estas investigaciones 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 del aprendizaje, resulta importante resaltar un estudio de investigación basado en el análisis y la reflexión de la práctica docente. Se trata entonces de abordar la investigación específicamente en los docentes.

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

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

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 Pozo²², quien establece una relación entre la práctica y el conocimiento. En dicha relación, el profesor se sirve de tres tipos de conocimiento: El conocimiento en la acción, producido de manera espontánea y hábil, revelado en nuestras acciones inteligentes; la reflexión en la acción, que permite que el docente pueda reflexionar en medio de su actuar sin necesidad de interrumpirla, reestructurando estrategias de acción en la ejecución de sus tareas, y la reflexión sobre la reflexión en la acción; que supone la capacidad de describir la acción y reflexionar sobre esta descripción, en un proceso de carácter recurrente.

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

²² POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. 96p.

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.

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

Según Pozo (2006)²³ 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 refieren 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

²³ Ibid. P.96-130

del todo consistentes, ya que las personas pueden no entender el impacto de dichos fenómenos.

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

Ahora bien, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)²⁴ 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)²⁵ dice que las teorías implícitas influyen la forma en que cada persona concibe la realidad y son particulares para cada dominio del mundo social. En suma, se puede decir que las teorías implícitas son representaciones mentales que se tienen sobre la realidad, estas son de carácter inconsciente y se ponen en juego ante diversas situaciones, además sirven para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y así tomar decisiones.

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

Las teorías implícitas tienen diversas funciones que han sido resumidas por Levy y su equipo (2006)²⁶, quienes argumentan que estas sirven para comprender y

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

²⁵ BACOVA, V. (1998). Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. *StudiaPsychologica*, 40, 255-260.

²⁶ LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. (2006). relaciones de las teorías inter-grupales. Grupo de Procesos y relaciones inter-grupales.

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 cotidianamente 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 intergrupales 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, se hacen o son conscientes y tratan de adaptarse a la realidad para explicarla, para así ajustarse a los discursos pensados, es decir, hablar con la propiedad y elocuencia necesaria en un contexto determinado. Por el contrario como se ha venido diciendo las teorías implícitas son utilizadas para interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento, para lo cual deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación que las requiere (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)²⁷.

En cuanto a la formación docente, según Pozo (2006)²⁸ 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.

Pozo (2006)²⁹ en su libro cita a Karmiloff Smith (1997), quien 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.

²⁷ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993.

²⁸ POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006.

²⁹ *Ibíd.* P.96-130

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

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 covariación con relación causa-efecto	Distinguen covariación con relación causa-efecto

4.1.5. Cómo se ha investigado en teorías implícitas.

En el campo de las prácticas se han hecho diversas investigaciones sobre las concepciones pedagógicas, estas giran en torno a la función que el docente tiene 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)³⁰, describen y analizan las concepciones de 28 educadores en función de los siguientes factores: principios, contenidos, métodos y evaluación de su formación docente en curso, teniendo el modelo de profesor-investigador como referente teórico. Se presentaron a los docentes una serie de preguntas en forma de entrevista relacionadas con su formación y a partir de sus respuestas, se realizó un análisis sobre los principios, contenidos, métodos y evaluación que hacen parte de su quehacer educativo. Los datos obtenidos fueron sometidos a métodos clásicos de estadística y de análisis multifactorial. El método utilizado para la recolección de datos se desarrolló mediante la técnica de la matriz de repertorio, este análisis multifactorial identificó cuatro factores que en conjunto representan más del 50% de la varianza, los cuales se constituyen en: principios generales de la formación docente, el conocimiento profesional a desarrollar, los métodos utilizados en la formación docente y la evaluación de la formación docente. Al terminar la investigación, se realizó un análisis que determinó que la mayoría de los temas de la formación del profesorado en curso, deben ser desarrollados en torno a los problemas de la práctica profesional y en contextos de innovación curricular, acordes con un modelo técnico donde la educación se desarrolla alrededor de las disciplinas académicas.

³⁰ Investigación y Renovación Escolar: la Red IRES. Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas. 2001. Pag. 135-136

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

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

Estas dos primeras categorías han sido incluidas en la categoría de “planificación del docente”. La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula y también los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan después, y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula.

La tercera categoría, las teorías y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos.

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

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

Percepciones: el docente mencionaba una experiencia de tipo sensorial.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Otro método utilizado es la técnica de la matriz de repertorio, técnica se ha utilizado en el estudio de las teorías implícitas de los maestros. Fue desarrollada por Kelly (1955) 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 las relaciones entre los componentes por medio de entrevistas “clínicas”.

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

La diferencia en los puntos de partida para el estudio de la planificación del enseñante de 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 los 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. Mas 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 además, 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”³¹

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, los 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: disciplinar, procedimental, estratégica y ético-político

³¹ Reglamento de Práctica Pedagógica. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Educación. UTP. Pereira. 2010

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, 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, léase pedagogía, didáctica, gestión curricular o administrativa, atención a la infancia desescolarizada, en general, en las diversas situaciones en las que se desempeñe como profesional.

Es por esto que en el ámbito formativo, la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (Ávalos, 2002, p. 109), en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional

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

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

4.2.2. Relación teoría- práctica

Como se ha señalado en párrafos anteriores, en la práctica pedagógica se hacen evidentes marcos conceptuales que el maestro, consciente o inconscientemente, pone en evidencia en su actuar, dado que toda acción es el resultado de diversas intencionalidades, voluntades, etc.

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.

Todo lo relacionado con la educación tiene una doble dimensión: teoría y práctica, en donde, aunque ambos conceptos sean independientes, se busca interrelacionarlos en Pro al mejoramiento de los procesos educativos, dado que en la práctica pedagógica se lleva todo lo aprendido a la acción, y a su vez, la acción retroalimenta los principios que la fundamentan.

En palabras de Carr (1990) citado por Diker y Terigi la teoría es “el conjunto de principios que han de dirigir la acción, que resultan de investigaciones teóricas y constituyen el marco conceptual para sustentar la actividad práctica”³² es decir, que dentro del contexto de formación docente, la teoría pedagógica es el conjunto de conocimientos disciplinares y pedagógicos que adquiere un maestro en formación, que fundamenta desde las bases académicas, la práctica pedagógica.

Por su parte, la práctica educativa es definida como todo acto que se realiza en un contexto escolar, en donde el maestro reconstruye su propia acción haciendo uso de las estrategias laborales que posee, con el ánimo de mejorar los procesos enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, esta relación entre la teoría y la práctica no es sencilla, ni carece de conflictos. No es posible llevar a escena los supuestos teóricos de las didácticas, o los razonamientos de la psicología social para el trabajo con los grupos, porque la realidad es cambiante, contextualizada, afectada por las individualidades, Las contingencias de la realidad afectan las formas de pensar y comprender la teoría. En este sentido, la práctica se convierte en una forma de adquirir y reconceptualizar la teoría.

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)³³

³² Diker G Terigi. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Carr 1990. Pág. 119-120.

³³ ARBELÁEZ, Martha Cecilia, BUSTOS Alfonso, DÍAZ BARRIGA, Frida, SANTÁNGELO, Horacio. Ponencia: Practicas educativas. 2009. Pág.5.

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

4.2.3. 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”³⁴ (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 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.

³⁴ Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.

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.”³⁵ (Davini.1997).

³⁵ Ibid.

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...”³⁶ (Davini.1997) aquí el docente desarrolla la función de ejecutar la enseñanza. Se implementó el currículum, que prescribía los objetivos de conducta y medición de rendimiento, donde la labor del docente vista esencialmente como un técnico, consistía en llevar de manera simplificada lo que expresaba el currículum a su práctica.

El saber y el ser del maestro no son valorados y son sustituidos por el hacer, ya que con la división del trabajo mencionada anteriormente la labor del docente queda resumida en la ejecución de la enseñanza, la cual no era permeada por el profesor, ésta ya estaba prescrita por un 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

³⁶ *Ibíd.* P. 45

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 si, 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.

4.2.4. 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 a el 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 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”³⁷.

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

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

4.2.5. Ejes de Formación

Ante los diversos desafíos de la educación actual, la formación de docentes, a cargo de los programas de licenciatura, tiene grandes responsabilidades y compromisos que asumir, que van desde la formación personal y ciudadana, hasta la formación disciplinar, didáctica, pedagógica y tecnológica.

³⁷ ECHEVERRY, Liliana. La practica pedagógica: Una torre de Babel. En: *Revista Uni-Pluri/versidad*. Universidad de Antioquia, No2, 2009, p. 51.

El proceso de formación docente del programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira busca fortalecer cuatro ejes fundamentales, con los cuales el maestro se constituya en una persona integral: “*El primero* es la constitución del estudiante como ser humano integral enfrentado a la profesión para la cual se está preparando, *el segundo*, es la posibilidad de adquirir y profundizar en conocimientos de los campos disciplinar, pedagógico y didáctico, *el tercero* es el desarrollo de las competencias para ejercer como maestros en el mundo actual y *un cuarto* que hace referencia a la investigación educativa”³⁸.

Estos cuatro ejes reciben el nombre: el primero de identidad, el segundo de conceptualización, el tercero de quehacer y el cuarto de reflexión, los cuales serán descritos a continuación:

4.2.5.1. Identidad

Según Bolívar Bonilla³⁹ la identidad es definida principalmente desde la Psicología, se comprende como aquel núcleo del cual se conforma el yo. Se trata de un núcleo fijo y coherente que junto a la razón le permiten al ser humano interactuar con otros individuos presentes en el medio. La identidad se comporta como algo relativo, como un núcleo plástico capaz de modificarse a lo largo de la vida y el desarrollo, lo que permitiría al ser humano tener la capacidad de comportarse de formas diferentes según el contexto en el que deba actuar. La identidad humana se configura a partir de la interacción con el medio y el funcionamiento individual propio del sujeto, formándose entre ellos una tensión dinámica que guía la configuración de la identidad hacia una dirección determinada.

Teniendo en cuenta esta definición, esta categoría será utilizada para analizar la información recolectada, categoría que se encuentra referenciada en el proyecto Educativo del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en el apartado ejes curriculares para la formación docente en donde se evidencia la categoría en el primer eje, señalado como la constitución del estudiante como ser humano enfrentado a la profesión para la cual se está preparando.

Esta constitución se da en tres aspectos:

³⁸ Formación de docente. documento de trabajo. Departamento de Psicopedagogía. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.

³⁹ Bolívar Bonilla, Carlos. FORMACION CURRICULAR E IDENTIDAD PROFESIONAL DEL LICENCIADO EN EDUCACION.

1. La posibilidad de confrontar sus imaginarios; es decir, que aquello que eligió como opción profesional, se corresponda con sus intereses, expectativas y proyecto de vida.
2. Frente al estado y desarrollo de sus competencias básicas como estudiante universitario, enfrentando a textos y contextos propios de la vida universitaria
3. Y el último, referido a la posibilidad de comprender las responsabilidades de orden social y político que se tienen al ser docente, en síntesis, es la conciencia de la importancia de su rol social como ciudadano y como formador de nuevos ciudadanos.

4.2.5.2. Conceptualización

Según Hernández Forte⁴⁰. La conceptualización es una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que tenemos del "mundo", y que por cualquier razón queremos representar. Esta representación es nuestro conocimiento del "mundo", en el cual cada concepto es expresado en términos de relaciones verbales con otros conceptos y con sus ejemplos "del mundo real" (relaciones de atributo, etc., no necesariamente jerárquicas), y también con relaciones jerárquicas (la categorización, o asignación del objeto a una o más categorías) múltiples (el objeto pertenece a diversas jerarquías contemporáneamente, lo que quita totalmente el aspecto exclusivamente jerárquico a la conceptualización).

La conceptualización, concepto que podemos encontrar en el Proyecto Educativo de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en el apartado ejes curriculares para la formación docente señalado como la posibilidad de adquirir y profundizar en conocimientos de los campos disciplinar, pedagógico y didáctico.

El eje hace referencia a la formación de un profesional en educación infantil, que reconoce la historia de la infancia y los saberes escolares propios de ésta educación, las transformaciones y las tendencias actuales en las cuales las comunidades científicas vienen trabajando. Esto significa una formación en la epistemología, consolidación y problematización de los saberes escolares.

⁴⁰ Mapas conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica" de Virgilio Hernandez Forte, editado por Alfaomega Grupo Editor

El concepto de saber escolar se deriva del concepto de transposición didáctica de Chevallard, en éste el saber sabio es transformado en saber enseñable, a su vez este saber enseñable en el ámbito escolar se transforma en contenidos, que son llamados saberes escolares.

Secuencia didáctica: sucesión planificada de actividades que son desarrolladas en un determinado período de tiempo determinado. Las secuencias hacen parte de las Unidades Didácticas, éstas se entienden como unidad irreductible que contiene las funciones básicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje: planificación, desarrollo y evaluación (Perrenoud, 2004).

Transposición didáctica: En palabras de Chevallard (1991) la transposición didáctica es la transformación del saber científico o saber erudito en un saber posible de ser enseñado. La pedagogización de contenidos iniciales, provenientes del campo cultural de una sociedad en sentido amplio, es un proceso complejo que sin lugar a dudas debe ser revisado constantemente para mantener alto el nivel de actualización de la educación.

Desde esta perspectiva, los saberes propios del oficio del docente no se reducen a las competencias del especialista de una disciplina, exigen además que los futuros licenciados dominen los saberes escolares, desarrollen habilidades y actitudes para ser capaces de ejercer su oficio adecuadamente. De hecho, en la medida en que los saberes se organizan siguiendo un programa, unas secuencias didácticas, y las “adquisiciones previas” de los estudiantes, ya existe una transposición didáctica (Chevallard, 1991). Es así como, los contenidos, los propósitos de enseñanza de los mismos dentro del plan de estudios y el trabajo con el grupo de estudiantes en una clase, modifica no sólo la naturaleza de los saberes que debe poseer el docente, sino también los dispositivos y secuencias didácticas propios de los saberes.

Dispositivo didáctico: Los dispositivos están en relación directa con la disciplina y específicamente con los contenidos a enseñar y se entienden como las situaciones que el estudiante debe resolver para aprender un contenido, por ejemplo realizar un proyecto, resolver una situación problema (Perrenoud, 2004).

Todo lo anterior implica una relación rigurosa y reflexiva sobre la pedagogía y especialmente sobre la didáctica de los saberes escolares, pues este es el objeto básico de su quehacer profesional. Una didáctica que según Perrenoud (2004) descansa en la cuestión del sentido y la subjetividad del profesor y el alumno, por

tanto en las relaciones intersubjetivas que se construyen a propósito del conocimiento.

Por lo anterior, el licenciado no debe conformarse únicamente con aprender y desarrollar los programas ya establecidos en el plan de estudios, sino que debe ser capaz reflexionar a la luz de marcos teóricos pertinentes el desarrollo de su práctica cotidiana, para proponer nuevas formas de desenvolverse en su desempeño como profesional, con miras a desarrollar nuevos saberes en el campo de estudio; léase pedagogía y didáctica, gestión curricular o administrativa.

4.2.5.3. Quehacer

No es posible establecer una única definición del quehacer docente que sea aplicable en cualquier campo o individuo que intervenga en un contexto social; la definición de quehacer docente va de la mano con la perspectiva de cada persona y las circunstancias espacio-temporales en que se presenten. Pero si se puede entender como un conjunto de acciones enfocadas a uno o varios propósitos, que requieren de una planeación y recursos necesarios para alcanzar tales fines, en un contexto educativo.

El docente entendido como la persona que lleva acabo procesos críticos y reflexivos en situaciones de enseñanza-aprendizaje, es el artífice de toda una construcción de conocimientos significativos que van en busca de la comprensión de la realidad, para un proceso de integración a ella desde una formación temprana de sus estudiantes.

Dentro de este quehacer docente, intervienen factores, tanto internos como externos, que se involucran en el diseño de secuencias didácticas, intervención en las mismas y modificaciones en curso; todo esto proviene de la individualidad docente, que se presenta en las diferentes Instituciones Educativas.

Se busca que el docente potencialice sus habilidades y destrezas, en lo lingüístico, teniendo el lenguaje como un área que transversa liza sobre las otras y que hace posible la expresión y comunicación de las temáticas encontradas en los distintos niveles y grados de la básica primaria, además de ser un factor primordial en los procesos de cambio y reflexión de la sociedad.

El maestro es el artífice, de procesos reflexivos que lo llevan a diseñar sus clases ajustándose a las necesidades, gustos de los estudiantes y planes de mejoramiento que cada Institución Educativa crea convenientes. De modo que al querer profundizar sobre nuestro propio conocimiento, es indispensable hacer procesos reflexivos de nuestros actos educativos, pero que no se queden en simples pensamientos, sino que se conviertan en praxis transformadoras del conocimiento sobre la realidad y así tener una completa reflexión del quehacer docente.

4.2.5.4. Reflexión

Frecuentemente se concibe la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula, todo espacio en el cual el sujeto pone a prueba todos los saberes adquiridos durante su proceso de formación profesional. Así, esa actividad práctica constantemente se vincula con el conocimiento teórico previamente construido.

En este sentido, el docente se concibe como un profesional de la educación con la capacidad de desarrollar papeles activos y significativos dentro de un núcleo escolar.

Por ende, éste está llamado a pensar reflexivamente para modificar sus prácticas, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro

Como lo menciona Dewey “la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron” (1998-22) Presenta como fases del pensamiento:

1. Un estado de duda
2. Un acto de busca de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en que se origina el pensamiento de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. (Idem.).⁴¹

Y es precisamente como se trata de una actividad compleja y de una responsabilidad importante dentro de la sociedad, y de un trabajo permanente y comprometido con la formación de seres humanos, que la actividad del maestro

⁴¹ DEWEY, John, *Cómo pensamos*, Paidós, España 1998. Pág. 22

no es totalmente previsible, por tanto éste está obligado a planear y poner en práctica una serie de estrategias que respondan a las necesidades básicas de los estudiantes para desarrollarse satisfactoriamente en su contexto.

La reflexión es un proceso que muchas veces se confunde con el pensar. Como seres humanos habitualmente pensamos en lo que hicimos, estamos haciendo, vamos a hacer o pudimos haber hecho; pero en sí este pensamiento no lleva consigo una transformación de una acción sustentada en una teoría. Mientras que la reflexión implica atender y responder a los problemas involucrando las teorías y herramientas adquiridas durante el proceso de formación.

Por esto quienes reflexionan son los profesionales, quienes al realizarlo permanentemente lo convierten en práctica reflexiva, que al modificar sus acciones hacia sus propósitos, ideales, y expectativas los conduce a la profesionalización.

Donald A. Schon enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas. De acuerdo con él, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan los Profesionales Reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias.

De igual manera, esta reflexión implica contemplar todos los agentes involucrados dentro del contexto educativo, tanto a los sujetos como a los espacios y herramientas en que se desarrolla dicha intervención, en donde se examine detenidamente las condiciones, los objetivos, los procedimientos y los resultados de una situación específica.

En este sentido “la reflexión de alguna manera exige tener conciencia de tal o cual situación. La reflexión crítica permite cuestionar los saberes en los que se fundamenta la actividad docente y posibilita la estructuración de nuevas estrategias para la acción”. De ahí la necesidad de una buena formación docente, en donde se le proporcionen a éste un cuerpo de conocimientos teóricos que le permita tener las herramientas necesarias para reflexionar sobre su práctica y así modifique sus actuaciones en pro a mejoras de la educación.⁴²

⁴² CAAMAÑO CANO, *Bárbara Cristina*. Reflexión: condición indispensable para la profesionalización de la actividad docente. Revista de educación y cultura. 2008

Por ende, subyace la idea de una educación significativa la cual, a través de la crítica, pretende transformarse regularmente. Así, se entiende que el maestro es un ser autocrítico, capaz de interrelacionar y comprender la teoría y la práctica, analizando la realidad sin olvidar sus deberes y sus posibilidades dentro del marco educativo.

La reflexión sobre la práctica docente, como principio ha de ser una actividad cotidiana: la revisión de lo que hacemos y decimos, la reflexión constante sobre la realidad y las situaciones imprevistas que se presentan en el aula, las relaciones entre los actores, el contexto social en el que vivimos y trabajamos, conocer los obstáculos que limitan un mejor desempeño, ya que son los problemas y fracasos los entes generadores de reflexión.

Debido a lo anterior, surge el interés de abordar desde otra perspectiva la necesidad de desarrollar en el educando la capacidad de reflexión y análisis partiendo del desarrollo de las competencias profesionales para la formación continua, por parte del profesor, considerando que la reflexión y el análisis solo pueden lograrse si el docente mismo es un ser crítico, analítico y reflexivo, habilidades que primeramente lo conducirán a reflexionar sobre su desempeño en el aula, con sus alumnos, así como de percibir la necesidad de prepararse en forma constante para desempeñar el rol que le corresponde de manera eficiente.

4.2.6. 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.

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 cosntruye sus propias representaciones, En consecuencia, se puede afirmar que el saber pedagógico que configura la práctica se concreta en unas dimensiones constituyentes, éstas son:

4.2.6.1. 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.⁴⁶

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

⁴⁴ RODRIGUEZ, Marcos y GUTIERREZ, Ruiz.1995. dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

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

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

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.

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.

4.2.6.2. Dimensión Procedimental

Esta dimensión hace referencia específicamente a la transposición didáctica como eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en transformar los saberes disciplinares en saberes escolares, que como dice Lanza⁴⁹, 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

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

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

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

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.”⁵⁰

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)⁵¹ coinciden en que la forma como estos procesos de adaptación y transformación de objetos saber a objetos de enseñanza debe ser sometida a una estricta vigilancia denominada “vigilancia epistemológica”, la cual significa un proceso autorreflexivo permanente por parte del docente, pues a través de esta dimensión se exige una escogencia consciente y profunda de los saberes o conocimientos a transmitir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar. Por tanto implica el cuidado que debe tener el maestro al momento de su intervención, para que no se pierda el sentido original de lo que enseña.

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

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

⁵⁰ *Ibíd.*

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

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.

4.2.6.3. Dimensión estratégica.

Otra dimensión constituyente de la Práctica Pedagógica en el Currículo de Pedagogía Infantil es la dimensión estratégica. Lanza⁵² la plantea como la capacidad de resolver proponer rutinas de acción y dar respuesta a aquellos conflictos de que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y de su contexto. El enfrentar estas situaciones requiere de consideraciones pedagógicas que permitan la expresión de las diferencias y el respeto entre los estudiantes.

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

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

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

4.2.6.4. Dimensión ético-política

Esta dimensión de la práctica pedagógica desarrolla conciencia del maestro alrededor de dos aspectos fundamentales: en primer lugar, la responsabilidad social que tienen los diferentes actos educativos. Aquí el maestro pone al descubierto sus propósitos políticos, es decir, las metas que justifican su labor en donde se 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 una relación entre teorías implícitas y la práctica pedagógica, ya que es allí, donde el docente realiza cambios sobre sus concepciones a través de la experiencia que adquiere, además porque conoce la realidad de su trabajo y transforma no sólo sus pensamientos e ideas, sino también su actuación en el aula.

El docente tiene un papel de agente educativo, capaz de tomar decisiones y resolver dificultades, haciendo uso de sus conocimientos y estrategias adquiridas durante su proceso de formación.

Aunque primitivas si se les compara con las teorías formales, las teorías implícitas sirven para dar regularidad a la experiencia y para dar estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje

Se les llama teorías implícitas porque los profesores no están conscientes de ellas la mayor parte del tiempo, sino hasta que enfrentan alguna dificultad o se les pide que las expliciten. Las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben, y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo (Rando y Menges, 1991)⁵³.

En este sentido, el maestro es un agente que utiliza su conocimiento implícito para resolver los problemas que se le presentan durante sus intervenciones en la práctica pedagógica, los cuales se hacen evidentes en sus discursos y en sus actuaciones dentro de la misma.

⁵³ Rando, William., Menges, Robert (1991). How practice is shaped by personal theories. *New directions for teaching and learning*. No. 45, Spring 1991.

5. METODOLOGÍA

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

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

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

5.1. Unidad de análisis

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

En este sentido, las concepciones de práctica pedagógica son comprendidas como el conjunto de explicaciones sobre el ejercicio docente, es decir las

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

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 entrevista

Categorías	Definición
Identidad	La identidad según Lanza ⁵⁵ hace referencia a la manera como las estudiantes confrontan sus expectativas a cerca de lo que eligieron como opción profesional; si desde sus imaginarios y creencias dicha labor despierta interés, emotividad y si esto en realidad hace parte de su proyecto de vida. Además este aspecto, hace referencia al compromiso social, que permite identificar las responsabilidades en su labor profesional, es decir de ser maestro.
Conceptualización	La conceptualización es el eje de formación en el que se reconocen los conceptos y teorías que la educación para la infancia involucra, atendiendo al contexto y las transformaciones que se dan con el paso del tiempo, con las nuevas tecnologías de la educación, demografía, cultura y necesidades propias de cada comunidad.
Quehacer	El quehacer docente se entiende como el conjunto de acciones que realiza el docente enfocadas a uno o varios propósitos didácticos, en relación a la selección de estrategias que acerquen al estudiante al conocimiento, haciendo referencia a procedimientos que permitan la convivencia adecuada durante las actividades de enseñanza,

⁵⁵ LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

	que requieren de una planeación, desarrollo y evaluación y de unos recursos necesarios para alcanzar tales fines en un contexto educativo.
Reflexión	La reflexión, según Lanza ⁵⁶ es entendida como la capacidad que tiene el docente para cuestionar y analizar sus actuaciones en el aula frente a las diferentes situaciones presentadas durante su intervención pedagógica, esto permite evidenciar las habilidades y dificultades que se tiene y de esta manera plantear alternativas de solución para mejorar su acción pedagógica, convirtiéndose en un docente competente y reflexivo.

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

Cuadro3. Categorías observaciones

Categoría	Momentos	Definición
Quehacer	Inicio	Hace referencia el 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. Para ello es importante explicitar los contenidos, propósitos y la secuencia que se seguirá. Además los compromisos necesarios para alcanzar dichos propósitos. La finalidad de esta fase no es sólo

⁵⁶ LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil "Proyecto Pedagógico".

		<p>organizar la intervención del docente, sino esta estructura sea clara para el estudiante y que en razón de ello pueda después realizar procesos de evaluación y autoevaluación, y encuentre sentido a las diversas estrategias utilizadas por el profesor.</p>
	<p>Desarrollo</p>	<p>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, donde se puede ver la relación, docente – estudiantes - contenidos, la forma de resolver conflictos, las intervenciones de los estudiantes, las ayudas que ofrece el docente y evaluación. Este le permite construir nuevos conocimientos a partir de la confrontación de los saberes y estrategias realizadas durante sus intervenciones pedagógicas, lo cual conlleva a la transformación y mejoramiento de su labor en el aula.</p>
	<p>Cierre</p>	<p>Las actividades de cierre tienen la función de facilitar al niño la estructuración de nuevas</p>

		nociones y la posibilidad de aplicar lo aprendido en la solución de problemas en diferentes situaciones. Además de la institucionalización de los conceptos, el registro de esta institucionalización y la puesta de trabajo o tarea para la casa.
--	--	--

5.1.1. Unidad de trabajo

Las concepciones de práctica pedagógica de 4 estudiantes de VI semestre de licenciatura en pedagogía infantil. Para esto se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

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

- Construcción y Didáctica del Lenguaje Escrito I
- Construcción y Didáctica de las Matemáticas I
- Práctica Proyecto Pedagógico I

Además, cursado y aprobado las prácticas de los semestres anteriores, no haberse ausentado de la universidad por un lapso de un tiempo superior a un año.

A estas estudiantes se les aplicó los instrumentos, de igual manera se contrastó la información recolectada con los aportes de los antecedentes y con las categorías iniciales, de esta forma se realizó las conclusiones pertinentes.

Cuadro 4. Descripción de la población

Estudiantes	Edad	Género	Numero de prácticas	Grado donde hace la práctica
1	19	Femenino	Tres	Segundo
2	19	Femenino	Tres	Transición
3	19	Femenino	Tres	Segundo
4	21	Femenino	Tres	Primero

5.2. Instrumentos

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

La validación de dichos instrumentos se realizó en tres fases:

La primera, prueba de expertos, en esta fase se entregó los diferentes instrumentos a Frank Giraldo, Licenciado en lengua inglesa; Carlos Mario Sánchez, Fonoaudiólogo y Clara Lucia Lanza, Magíster en Educación. Los evaluadores estudiaron los instrumentos e hicieron las respectivas sugerencias.

En la segunda fase, se realizó en conjunto con el equipo de investigación la depuración de los instrumentos, puesto que la entrevista en un comienzo constaba de 32 preguntas quedando de 19; por su parte la guía de observación presentaba 15 criterios quedando de 19

Finalmente, en la tercera fase se realizó la prueba piloto, la cual permitió la elaboración final de los instrumentos, que dando cada instrumento con 16 preguntas.

5.2.1. Entrevista semiestructurada

En este contexto, la entrevista permitió a los estudiantes de VII 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. Conciene 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)

5.2.2. 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 a las rutinas de inicio, al modo de explicación de los propósitos y los comportamientos esperados, y a los tipos de actividades que se proponen. 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).

5.3. Procedimiento

La presente investigación se realizó 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 VI semestre de Licenciatura en

Pedagogía Infantil, con la ayuda de la información recolectada mediante los instrumentos.

Fase de caracterización: En ésta, se caracterizaron las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VI semestre, desde los discursos y actuaciones, las cuales permitieron conocer los diferentes enfoques a los que pertenecen dichas concepciones, para su posterior análisis

Fase de 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 de la investigación

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

	<p>pedagógica desde los discursos</p> <p>Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde las actuaciones</p>	<p>Análisis de las observaciones</p>
<p>Contrastación</p>	<p>Contrastar las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de las estudiantes</p>	<p>Análisis entrevistas y observaciones.</p> <p>Marco teórico</p>

6. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para comprender las concepciones que tienen las estudiantes de IV 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 contrastación de los hallazgos.

6.1. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

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

6.1.1. Identidad

La identidad humana es entendida como la configuración de la personalidad a partir de la interacción con el medio y el funcionamiento propio del sujeto, es decir, se trata de una construcción individual ligada a los diferentes contextos en los que se desenvuelve dicho individuo.

La identidad del docente, por su parte, puede pensarse como un conjunto de representaciones construidas individualmente, acerca del ser docente, a partir de su historia y sus características sociales, pero también construida colectivamente con el contexto en que desarrolla su práctica pedagógica.

Enfocado desde dos aspectos, uno referido a los imaginarios que tiene el docente en formación acerca de su profesión ligada a sus gustos, expectativas y proyecto de vida; y otro desde su responsabilidad social y política frente a la formación de ciudadanos.

En la presente investigación se pretende determinar la identidad de las estudiantes de VI semestre desde sus motivaciones, el sentido que le asignan a la práctica pedagógica, y los compromisos y responsabilidades que tienen como docentes dentro de la misma.

Según la información obtenida, puede decirse que la identidad de las estudiantes como profesionales docentes se encuentra en un proceso de construcción, pues este rol lo conciben más como una necesidad de desarrollarse profesionalmente, en general, independiente del campo en que se desenvuelvan *“por ser una buena profesional” (S1:P1)*, *“quería estudiar en la universidad” (S2:P1)*, *“quería estudiar algo en la universidad” (S4:P1)*. Esto indica que en el inicio de sus carreras no hay una identidad con su profesión, pues no hay una implicación sobre el rol docente, ésta se está empezando a construir en su formación.

Sus motivaciones también parten desde factores externos como lo son sus experiencias en el núcleo familiar *“mi familia” (S1:P1)*, *“tengo dos sobrinos que quiero mucho, por esto amo los niños”* y sus experiencias pasadas en tanto a la interacción con niños *“antes trabajé con niños” (S2:P1)*, *“hice el servicio social en un jardín infantil” (S3:P1)*, que enmarcan su ser docente desde sus propios contextos y vivencias, en donde involucran aspectos personales *“mis ganas” (S1:P1)*, estéticos *“...amo los niños” (S3:P1)*, *“me gustan los niños” (S4:P1)* y sociales *“gusto por enseñar” (S3:P1)*, pero sin considerar aún, características propias del ser docente, esto puede deberse a los imaginarios que las estudiantes tienen de la profesión, es decir, las teorías implícitas y las concepciones de infancia que tienen al momento de elegir la carrera.

El aspecto social es el que determina la labor docente, pues desde éste las estudiantes establecen sus compromisos y responsabilidades dentro de la práctica pedagógica *“es una responsabilidad social, es ayudar a los niños a integrarse a la sociedad...”* (S2:P4), *“somos responsables de muchas personas”*, sin embargo esta responsabilidad social es aún indeterminada, pues el ser docente involucra aspectos más allá del estético, donde la educación tiene la misión de mediar entre el niño y su mundo, de integrar a ambos. Así, las estudiantes no visualizan totalmente de lo que se trata su profesión.

Según Dubar (1991)⁵⁷ la identidad profesional constituye una construcción social que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción. De allí entender que para ellas la docencia se ha transformado en una categoría social *“cada día me doy cuenta que hay muchas cosas que cambiar y que se pueden lograr desde la infancia”* (S2:P3) que brinda la posibilidad al maestro de cambiar la sociedad desde su labor.

Las estudiantes le asignan a la práctica pedagógica un valor fundamental dentro de su plan de estudios, ya que manifiestan que ésta es la oportunidad de enfrentarse a su contexto real de desempeño profesional *“muy importante, porque enfrenta a la practicante a su futuro, le ayuda a tomar decisiones para mejorar como docente”* (S2:P2), *“...nos prepara para nuestro desempeño profesional...”* (S1:P2), *para adquirir experiencias para el futuro laboral “...es un medio para adquirir experiencia...”* (S4:P2), *“más que todo experiencia para enfrentar la vida laboral”* (S1:P5), *“experiencia para ejercer”* (S3:P5) y como una posibilidad de confrontar sus imaginarios y de verificar si la opción elegida es la correcta en su proyecto de vida *“...además para saber si me gusta”* (S4:P2), señalan la importancia de adquirir experiencias, sin tener en cuenta las dimensiones del ser docente y las responsabilidades que la profesión involucra; ya que para ellas la práctica es importante: primero para conocer y practicar en situaciones reales y segundo para determinar si se identifican con su profesión; es decir, que la función de la práctica radica en proporcionar espacios para adquirir experiencia.

Además expresan que la práctica pedagógica se constituye en un campo donde la teoría aprendida en el proceso de formación y la práctica se relacionan estrechamente *“...allí se combinan la teoría y la práctica”* (S3:P2), *“aplicar lo aprendido para planear las clases y aplicar estrategias”* (S3:P5), aquí se evidencia una relación unidireccional entre teoría y práctica, puesto que las estudiantes piensan que en la práctica pedagógica estas dos se combinan para lograr los

⁵⁷ Dubar, C.(1991). *La socialisation: construcción de identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.

objetivos educativos, esto evidencia que conciben la práctica como un espacio de aplicación de la teoría, admitiendo de igual manera, que la teoría es la que da las bases para la planeación y ejecución de sus clases.

A pesar de que en ocasiones algunos grupos o niños en particular con los que las estudiantes han trabajado les causa preocupaciones y disgustos, no se han desmotivado, expresando que nunca desistirían de la carrera por su propia voluntad *“No, pues estoy muy segura de lo que soy, de lo quiero, y lo que quiero es ser profesional de la pedagogía” (S1:P3)*, sino por causas como lo expresaba una de ellas: *“Desistir no, pero en este momento si porque estoy en embarazo y el grupo que tengo es muy difícil; tal vez si pensaría en parar” (S4:P3)*, mostrando interés y seguridad por continuar con su formación docente, a pesar de que circunstancias personales impliquen interrumpir sus estudios por un tiempo.

En síntesis, como la identidad docente es una construcción dinámica y continua, y a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización y vinculados a un contexto, se puede decir que la identidad docente de las estudiantes de VI semestre está evolucionando poco a poco, ya que en sus discursos manifiestan que su rol va direccionado principalmente a satisfacer sus necesidades de profesionalización y sus responsabilidades consigo mismas, a la vez que van relacionadas con su núcleo familiar y los niños, pero aún no reflejan identidad profesional, es decir, aún no se identifican con el rol que cumple el maestro y con sus funciones en la sociedad.

Las estudiantes buscan que su proceso de formación sea suficiente y completo para enfrentarse a su vida profesional, en tanto que ellas opinan, que la práctica pedagógica es en un espacio para enriquecer sus experiencias docentes y aplicar lo teóricamente aprendido.

6.1.2. Conceptualización

La conceptualización es el eje de formación en el que se reconocen los conceptos y teorías que la educación para la infancia involucra, atendiendo al contexto y las transformaciones que se dan con el paso del tiempo, con las nuevas tecnologías de la educación, demografía, cultura y necesidades propias de cada comunidad.

Es decir, sobre los saberes didácticos y pedagógicos que el docente debe poseer para desarrollar una práctica pedagógica consciente y coherente, estos campos naturales del saber del maestro le proporcionan fundamentos que guían su práctica y permiten estructurar sistemáticamente la enseñanza en procura del desarrollo del currículo y la gestión educativa. (Flórez, 1999)⁵⁸

Los saberes propios que debe poseer el docente, exigen además que dominen los saberes escolares, habilidades y actitudes para ser capaz de ejercer su profesión adecuadamente.

Para el análisis de esta categoría se tuvo en cuenta cómo las estudiantes conciben la práctica pedagógica y las funciones de la misma dentro de su plan de estudios, además, de los procesos para determinar los contenidos a enseñar y los aspectos que se consideran importantes para acercar a los niños al conocimiento.

Las estudiantes consideran las prácticas pedagógicas como espacios de interacción entre lo teórico y lo práctico; lo teórico visto durante la formación en las asignaturas que reciben como estudiantes universitarias, y lo práctico, en cuanto a la realidad a la que se enfrentan *“Como el campo en donde se aplica lo aprendido durante la carrera” (S1:P6)*, *“espacio para empezar a aplicar lo aprendido” (S3:P6)*, *“proporcionarnos espacios, en donde podamos aplicar lo aprendido teóricamente” (S1:P7)*, y como el espacio de adquisición de experiencias *“es ir a hacer en el aula lo que se aprende en la carrera, es llenarse de nuevas experiencias para cambiar o completar lo que se aprende en la universidad” (S2:P6)*, *“es un espacio para adquirir experiencia” (S4:P6)*. En este contexto las estudiantes le asignan a la práctica pedagógica un sentido direccionado principalmente a la adquisición de experiencias y a la aplicación de lo aprendido durante su proceso de formación, lo que implica que para ellas la práctica tiene un sentido experimental, donde se aplica la teoría y no se evidencia la praxis transformadora de la enseñanza.

De allí entender que para ellas los fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos son cultivados durante la carrera y son interrelacionados en el momento de la práctica, de manera que así las funciones de la práctica pedagógica sean precisamente el de proporcionar espacios para poder cumplir con dicha relación *“Son experiencias que dan apoyo para estar mejorando en nuestra labor como docentes” (S4 P7)*, entonces una de las funciones de la práctica pedagógica es

⁵⁸ Flórez, J. (1999). “Patología cerebral y sus repercusiones cognitivas en el síndrome de Down”. Revista Siglo Cero, vol. 30, 3: 29-45.

ayudar a las estudiantes a corregir sus procesos y a reafirmar sus concepciones acerca del ser docente, puesto que ellas reconocen ésta como el espacio en el que se adquieren experiencias y se retroalimentan sus procesos.

En cuanto a los procesos que ellas realizan para determinar los contenidos a enseñar, manifiestan apoyarse en los instrumentos otorgados por el programa, y los preestablecidos por el Ministerio de Educación *“Por medio de proyectos, desde allí salen las temáticas basadas en los estándares y en lo que los niños ya saben, las didácticas y las redes conceptuales”* (S4 P8), *“los lineamientos...”* (S2:P8). Son utilizados todo un conjunto de recursos, que ellas consideran útiles en el diseño de los contenidos a enseñar, desde allí preparan los conocimientos que consideran importantes para el nivel y grado en que intervienen *“según el grado, la edad y lo que ellos ya saben”* (S1:P8), y los conocimientos previos de los niños, para partir de ellos en la construcción de unos nuevos, estableciendo relaciones entre lo que los niños saben y los contenidos a enseñar para adquirir aprendizajes significativos.

Las estrategias que consideran importantes las estudiantes para acercar a los niños al conocimiento de los contenidos dependen de las características tanto del grupo como del tema a desarrollar *“Que impliquen abordar el tema, que cumplan los objetivos, que sea lúdico y diferente para los niños”* (S2 P4), *“que les guste, que sean de acuerdo al grado y relacionado con el tema”* (S1-P9). Según esto las estudiantes priorizan lo estético, en cuanto a que las actividades sean agradables y lúdicas para los niños, sin ser la enseñanza lo más importante.

De esta manera se puede decir que las estudiantes de VI semestre consideran que la práctica pedagógica es el espacio en el que se pone en juego todos los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación, enfatizando que la práctica suple la necesidad de experimentar directamente en el campo de acción docente, teniendo en cuenta que los contenidos y actividades que son seleccionados y determinados al momento de planear son fundamentados según lo estipulado por el programa académico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya que toda esta planeación previa, es puesta en marcha, durante las acciones que las estudiantes dirigen y orientan a lo largo de la jornada escolar

De acuerdo con lo anterior los conocimientos conceptuales son difíciles de reconocer a partir de los aportes entregados por las estudiantes, pues para ellas al momento de seleccionar contenidos no se valora importante el conocimiento que ellas tengan de la disciplina a enseñar, es decir, en sus discursos no manifestaron la necesidad de conocer el saber que será enseñado; ya que para ellas los

contenidos deben ser planteados según las necesidades de los niños, sus motivaciones, sus conocimientos previos y lo que está ya prescrito que deben saber.

Los resultados arrojados hacen referencia a algunos aspectos importantes de una secuencia didáctica como partir de una indagación de conocimientos previos y una estructuración general de las temáticas para iniciar el proceso, pero de forma muy general, sin dar cuenta de lo que significa lo pedagógico y lo didáctico en la labor docente. Es así como los contenidos, secuencias didácticas y propósitos que las estudiantes plantean para sus clases no trascienden de lo exigido por el pensum, lo que evidencia que no hay una reflexión a la luz de marcos teóricos pertinentes en el desarrollo de sus prácticas.

6.1.3. Quehacer

El quehacer docente se entiende como el conjunto de acciones que realiza el docente enfocadas a uno o varios propósitos didácticos, en relación a la selección de estrategias que acerquen al estudiante al conocimiento, haciendo referencia a procedimientos que permitan la convivencia adecuada durante las actividades de enseñanza, que requieren de una planeación, desarrollo y evaluación y de unos recursos necesarios para alcanzar tales fines en un contexto educativo.

Es aquí, donde se confrontan los conocimientos teóricos de las disciplinas, lo didáctico y pedagógico con lo que sucede en el aula, es decir, se relaciona la teoría, la práctica y la responsabilidad social, para cumplir con los objetivos educativos.

Para el análisis de este apartado, se indagó entre las estudiantes de VI semestre subcategorías que dan cuenta de: como desarrollan sus clases, si realiza la ejecución de las clases tal cual está en la planeación; en caso de no ser así en qué se basan para realizar cambios a esta, si efectúa evaluaciones y como son, y cuál es la mayor dificultad presentada en el aula y por ende como la enfrenta.

Teniendo en cuenta esto, las estudiantes involucran todos los aspectos necesarios en la preparación de clases y la ejecución de las mismas, partiendo de todos los espacios y herramientas que les son brindadas en el proceso de formación *“primero deben establecerse unos objetivos y unos contenidos a ver, y ahí si las actividades de acuerdo a las didácticas” (S1-P10), “se planean los objetivos, se escogen temas, se proponen actividades que sirvan de vehículo para nuevos*

aprendizajes” (S2:P10), evidenciando que hay una preocupación por desarrollar unos contenidos atendiendo a unos “supuestos didácticos” que no son específicos; relacionados con los propósitos de la clase, lo que indica el cumplimiento de unos requisitos y no una apropiación de contenidos y propósitos de enseñanza.

Tienen en cuenta el contexto en que se encuentran los niños para partir de ellos en el desarrollo de sus intervenciones *“utilizo un contexto: cuento, historia para partir de ella. De allí hacer preguntas y motivarlos” (S4:P10)*, aquí, las estudiantes contextualizan la actividad desde su propia lectura de lo que es el contexto de los niños, para partir de allí en la planificación y ejecución de actividades que sean llamativas y agradables para los niños; dando la importancia necesaria a la motivación como punto de partida de las actividades.

Si es necesario, las estudiantes realizan algunos cambios o ajustes a la planeación y ejecución de clase expresando dificultades en relación con el tiempo y el ánimo del grupo de niños *“El tiempo no alcanza o surgen nuevas dudas, me parece más importante que todo quede bien claro para los niños, entonces mejor resuelvo todas las dudas primero” (S2:P11)*, *“yo trato de llevar a cabo la planeación, pero a veces la desorganizo, esto depende como este el grupo. Aunque a veces el horario no ayuda” (S4:P11)*. Las estudiantes han desarrollado la suficiente confianza para realizar modificaciones o cambios de sus actuaciones, de acuerdo a las situaciones que se presentan, esto con el fin de desarrollar un completo y enriquecedor desarrollo de sus planes y propósitos, lo que indica que las estudiantes se interesan por que los temas desarrollados queden claros para los niños, cumpliendo así, con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero todo este proceso no tendría sentido sin la existencia de un proceso evaluativo, donde el maestro evidencie lo que los niños saben y a partir de esto planifique y desarrolle sus clases *“desde lo que se plantea en los indicadores, los conceptos previos y al escuchar las respuestas que los niños dan” (S2:P12)*, aquí una evaluación diagnóstica *“Observo si hacen las actividades, cómo lo hacen, a través de preguntas evalúo el proceso más que la respuesta, individualmente” (S3 P12)*, se evidencia una evaluación superficial, basada en los desempeños observables generales de los niños, sin un seguimiento más cercano y profundo, demostrando no tener un registro o metodología para evaluar con mayores características a todo el grupo y a cada uno de los niños.

Las estudiantes mencionan que realizan evaluación, pero no le dan la importancia que realmente requiere como una herramienta de formación y mejoramiento de procesos; tanto en los niños, como en las estudiantes.

Se evidencian dos momentos específicos de la evaluación: inicial “...los conceptos previos” (S2:P12), y procesual “por medio de ejercicios” (S4:P12), “evalúo el proceso más que la respuesta” (S3:P12), “por medio de fichas e imágenes” (S1:P12), pero no manifiestan tener en cuenta el momento final, en el que se valoran los datos obtenidos al final del periodo previsto, lo que muestra que las estudiantes no tienen claro como realizar la evaluación ni los propósitos de la misma.

En relación a las dificultades que se presentan en el aula de clase, las estudiantes declaran “El manejo de grupo, el salón es muy grande” (S3:P13), “la indisciplina de los niños...” (S2:P13), “que los niños pongan atención” (S1:P13). A partir de estas respuestas se puede deducir que la mayor dificultad manifestada por las estudiantes es el manejo del grupo, la cual es la principal causante de indisciplina y falta de atención por parte de los niños “trato de involucrar los niños pero es muy difícil. A veces los ignoro o les llamo la atención, los pongo a que hablen y trato de hacerlos reflexionar. Utilizo los niños más inquietos para liderar” (S3 P4), Aquí se evidencia, que el quehacer del docente es entendido más como “solucionador” de conflictos o como la persona que mantiene el orden y disciplina en el aula, y deja de lado el quehacer en los procesos de enseñanza

Las estudiantes expresan utilizar herramientas para manejar el comportamiento, como: “haciendo ejercicios de gimnasia cerebral” (S2:P13), donde se hace uso de diferentes procesos que las ayuda a enfocar a los niños en los temas y actividades que se estén llevando a cabo, mostrando interés por tomar medidas que contrarresten las dificultades que ellas manifiestan tener y que interrumpen la secuencia didáctica.

De acuerdo con los datos adquiridos se puede concluir que las estudiantes de VI semestre conciben su quehacer no a partir de la enseñanza, sino de la necesidad de cumplir con los parámetros que exige el programa; es decir, que su quehacer depende de los requerimientos del programa y de la población a la que se enfrentan y no de las características que poseen como docentes.

Que como lo menciona Davini (1997)⁵⁹ la práctica es entendida desde una noción empirista de la misma, entendida como “lo real”, limitada al ámbito del “saber hacer” en el aula. Lo que restringe el trabajo docente a su dimensión técnica (focalización en el dominio y control de procedimientos didácticos centrados en los medios), desestimando sus dimensiones sociocultural y ético - política.

6.1.4. Reflexión

Al querer profundizar sobre el propio conocimiento, es indispensable que el docente realice procesos reflexivos de sus actos educativos, convirtiéndolos en praxis transformadoras del conocimiento sobre la realidad. Y para tal efecto, el docente es quien tiene el papel principal, en cuanto a ser la persona que lleva acabo procesos críticos y reflexivos en situaciones de enseñanza-aprendizaje, además es quien construye en conjunto con sus estudiantes aprendizajes significativos, esto con el fin de llevar a una comprensión adecuada de la realidad en los distintos contextos educativos.

La reflexión, según Lanza⁶⁰ es entendida como la capacidad que tiene el docente para cuestionar y analizar sus actuaciones en el aula frente a las diferentes situaciones presentadas durante su intervención pedagógica, esto permite evidenciar las habilidades y dificultades que se tiene y de esta manera plantear alternativas de solución para mejorar su acción pedagógica, convirtiéndose en un docente competente y reflexivo. En este sentido el docente investiga sobre los sucesos y situaciones que incumben al ámbito educativo, para desarrollar y modificar los conocimientos profesionales donde asume el papel de investigador de sus propias practicas a través diferentes estrategias de investigación.

Para entender cómo reflexionan las estudiantes de VI semestre, se tuvo en cuenta partir desde los discursos acerca de cómo reflexionan sobre sus actuaciones en clase, los mecanismos que utilizan y las transformaciones que dicha reflexión les proporciona.

A través de los datos obtenidos, se puede decir que las estudiantes conciben la reflexión desde un estado inicial, el cual se refiere al pensar sobre un acto *“pienso en lo que me salió mal y trato de mejorar cada día” (S1:P14)*, *“pienso de camino a*

⁵⁹ DAVINI, María Cristina (1997), La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Editorial Paidós, Buenos Aires. P.89

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

casa por qué se despelotaron los niños, en lo que no debo volver a hacer” (S3:P14), en este caso, una acción que no resultó como se esperaba o sobre una dificultad presentada; entendiendo la reflexión como pensamiento, no como un proceso de profundo análisis sobre las actuaciones, independientemente de que sean “buenas o malas”. Se puede decir que las estudiantes no realizan un proceso de reflexión propiamente dicho, pues lo reducen a una acción de pensamiento. Aquí, es necesario aclarar que la reflexión no es solo pensar, sino analizar la situación y los factores que intervienen en ella, para conseguir transformaciones en su quehacer.

Sobre la utilización de las diferentes herramientas brindadas por el programa para reflexionar, las estudiantes manifiestan utilizarlas, aunque en algunos casos no comprendan el por qué y para qué de éstas *“...algunas cosas que exigen no tienen sentido como los mapas, los diagnósticos, ahí es cuando se dice para qué, si no tienen que ver con mi proceso como maestra” (S3:P15), sin embargo declaran la importancia de estos mecanismos en su formación “son herramientas útiles que muchas veces no sabemos utilizar, tal vez por pereza” (S1-P15), “son momentos propicios para mirar nuestras intervenciones en el aula” (S2-P15). Aquí se evidencia una contradicción en las respuestas dadas por las estudiantes, ya que aunque consideran los instrumentos de reflexión necesarios en su proceso de formación aún no tienen claro la utilidad de éstos, evidenciando que para las estudiantes la reflexión es importante, aunque todavía no conocen bien el significado de la misma.*

Se podría decir que muchas de las dificultades frente al manejo de estos instrumentos de reflexión se derivan de las exigencias del asesor de práctica *“esto depende del asesor...” (S3:P16). Lo que determina el empeño que ellas le pongan a la realización de diarios de campo, autoevaluación, asesorías, y demás herramientas de reflexión. No los ven como mecanismos para reflexionar, si no para cumplir con los requisitos del asesor, como una imposición no grata, y que debe ajustarse a lo que cada asesor le gusta que escriban, haciendo a un lado una buena disposición y sinceridad personal sobre el proceso; restándole así, importancia y utilidad a estos instrumentos, que ayudan al mejoramiento de la calidad docente.*

En cuanto a las transformaciones que subyacen a la reflexión las estudiantes exteriorizan partir de esos pensamientos para implementar nuevas estrategias a la hora en que se presenta el conflicto en el aula *“me doy cuenta cuando algo no sale bien, por esto intento utilizar otras estrategias” (S1:P16), “cuando algo no funciona en clase es necesario aplicar otros métodos a partir de la reflexión y de*

identificar lo que falla” (S2:P16), “sé lo que me funciona y lo que no, entonces lo aplico” (S3:P16). Con esto se puede decir que las estudiantes piensan y actúan en el momento y así deciden utilizar otros métodos para superar las dificultades, sin evidenciar verdaderos procesos reflexivos; solo pensamientos momentáneos, basados en emociones y sentimientos generados por las situaciones de: conflicto, desatención, e indiferencia ante explicaciones temáticas o procedimientos, que hacen que las estudiantes apliquen medidas en el momento, pero sin ir más allá de las implicaciones que esto conlleva; así que todo se convierte en “sucesos de momento” que de igual forma pasan a través del tiempo, sin ejercer una actividad latente y presente de forma continuada en la formación de las estudiantes.

Para las estudiantes de VI semestre la reflexión no es un aspecto tan importante, dado que aún el mismo concepto de “reflexión” no es muy claro, y al no ser claro dista de una buena interiorización y posterior aplicación en el mejoramiento de sus propios procesos como maestras, pues se considera como el pensar sobre una situación no satisfactoria, determinando los errores cometidos y las falencias a mejorar, *“uno empieza a pensar en lo que falló, entonces debo cambiar mi actitud y los materiales que llevo a práctica” (S4-P16)*, en relación con la manera de ser frente al grupo y los recursos utilizados en la práctica. Indicando así una mirada superficial de la situación, que no contiene ningún esfuerzo por mejorar, que hace que se reincida una y otra vez sobre lo mismo, acciones momentáneas que no enriquecen la labor docente, y que genera un proceso demasiado lento en el alcance de una calidad educativa, que desde esta perspectiva, se convierte simplemente en una utopía de la educación.

Ahora bien, observando los procesos reflexivos a la luz de las diferentes dimensiones del ser docente: disciplinar, procedimental, estratégica y ético-política, se puede aclarar que las estudiantes de VI semestre, no realizan procesos reflexivos en sus prácticas pedagógicas, puesto que el concepto se reduce sólo al pensar en las actuaciones que resultaron incorrectas o insuficientes en sus intervenciones o en momentos de conflictos.

En síntesis, la reflexión implica que el maestro se mire a sí mismo desde otra perspectiva, en la búsqueda del mejoramiento de sus conocimientos y actuaciones sobre las diferentes disciplinas y como un sujeto de valores y actitudes políticas que enmarcan sus actuaciones pedagógicas.

En este sentido, se evidencia en las estudiantes una carencia de autoanálisis y de valoración real sobre sí mismas como facilitadoras de aprendizaje en sus

prácticas, que puede deberse a las teorías implícitas que han construido a través de sus experiencias y los imaginarios que tienen sobre el quehacer docente, que no se hacen explícitas y comprensibles dado que la reflexión como lo menciona Perrenoud (2004)⁶¹ no se presenta completamente, ya que, las estudiantes aún están en un proceso de formación, lo cual implica que la reflexión es realizada por el profesional.

6.1.5. PERFIL DE LAS ESTUDIANTES

Al hacer el análisis global de las categorías de los discursos de las estudiantes de VI semestre se evidencia básicamente una concepción tecnológica o tradición eficientista, la cual consiste, según Davini (1997), en tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos.

En este enfoque, el profesor es esencialmente un técnico, su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos⁶². El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. En este sentido, las estudiantes ven las prácticas pedagógicas como la oportunidad de aplicar la teoría enfocando sus intervenciones en el “hacer”, como la manera de aplicar los conocimientos y procedimientos elaborados por otros y adquiridos en su formación.

Según lo expresado por las estudiantes lo más importante es la ejecución de actividades, centrada en la enseñanza de contenidos, basados en parámetros establecidos externamente, ya sea por el programa u otra fuente como lineamientos curriculares, estándares o docentes titulares.

En este sentido, ven la práctica pedagógica como un espacio de ejercitación de estrategias, y por tanto requieren de más tiempo y experiencias con los niños y niñas, para mejorar sus actuaciones como docentes y superar las dificultades que se les presentan en el aula y otros espacios escolares en los que ellas intervienen.

⁶¹ PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: editorial Graó. 2004. P. 87

⁶² Davini, C., *La formación docente en cuestión*. Paidós. Buenos Aires. Barcelona. México. 1995. P. 37

Ellas entienden que son estas experiencias las que desarrollan sus habilidades y les permiten superar sus debilidades; generando así, ciertas conductas que las definen como docentes, limitadas a la transmisión de conocimientos, sin mayor preocupación por el aprendizaje.

Otra característica de las estudiantes con relación al enfoque eficientista, es la necesidad de llevar materiales novedosos, para captar la atención e interés de los niños sobre los temas llevados al aula, con fines estéticos más no pedagógicos. Esta visión vuelve y centra la concepción en la necesidad de trabajar contenidos con un ingrediente motivacional externo, es decir, un mejor material didáctico centrará la atención de los niños y niñas, más no se evidencia la preocupación por qué tanto este material será un vehículo adecuado para el aprendizaje.

En conclusión la concepción eficientista de la práctica pedagógica pone a las estudiantes en el papel de ejercitadoras de su profesión, con rutinas aprendidas respecto a lo metodológico, con una relación teoría-práctica unidireccional y con un énfasis en los contenidos. Esta concepción deja por fuera el rol central del docente como productor del saber didáctico y pedagógico y lo pone en el lugar de un técnico que aplica de manera poco reflexiva los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos.

6.2. ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

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

6.2.1. Inicio

El inicio en una secuencia didáctica, es la puerta de entrada a las actividades que se desarrollarán, en la que se contemplan las rutinas de saludo y la enunciación de las actividades enfocadas al cumplimiento de un propósito educativo y la explicitación de comportamientos esperados en dichas actividades.

Las actividades de inicio permiten al niño tener un acercamiento general al contenido a desarrollar, promoviendo un clima de interés hacia la temática, ya que facilitan el vincular las experiencias previas con las nuevas situaciones con las que entrará en contacto, comprender el propósito de su desarrollo y ser consciente de los resultados esperados.

Según lo observado, en general, se presenta un inicio, en donde las practicantes saludan a los niños y en algunos casos explicitan los temas a trabajar durante la jornada, pero sin dar a conocer los propósitos de las actividades y los comportamientos esperados en las mismas.

Las estudiantes de VI semestre utilizan una misma rutina o estilo para dar inicio a sus clases, es decir, comienzan con un saludo formal y posteriormente mencionan las actividades a realizar, sin permitir una relación más cálida entre la docente practicante y los niños, en este caso, el saludo cumple la función de plasmar un requisito o una formalidad social.

Posteriormente se plantean las actividades a realizar, pero no se da mayor detalle sobre las mismas, no se aclaran las estrategias, los instrumentos y las técnicas de trabajo que utilizarán como herramientas de aprendizaje tanto dentro como afuera de la clase. A pesar de la formación teórico-práctica recibida, las estudiantes no consideran importante este momento del quehacer, ya que lo primordial es el “hacer”, como sinónimo de mantener los niños ocupados.

Las rutinas de inicio son invariantes, es decir, siempre se presentaron de la misma manera durante las diversas observaciones, evidenciando poca preocupación por este aspecto. Esto puede deberse a que las estudiantes siguen arraigadas a modelos tradicionales, donde esta fase inicial no existe.

En cuanto al modo de explicitación de los propósitos o importancia de los contenidos y actividades que se pretenden desarrollar en el aula de clase, no son evidentes para los niños, pues no se explica la importancia ni la finalidad de los temas y procesos a trabajar durante esa jornada, lo que indica que las estudiantes no tienen claro el por qué y para qué de la enseñanza y es vista como un conjunto de acciones en las cuales los propósitos y requerimientos pasan a un segundo plano, es decir el proceso de enseñanza y aprendizaje se reduce a la actividad en sí.

De allí, podemos considerar que las estudiantes a esta parte inicial no le dan la importancia que realmente requiere como plataforma para el desarrollo de la secuencia didáctica, para contextualizar a los niños acerca de cual será el objeto de aprendizaje, cómo se desarrollará la actividad y su responsabilidad en la consecución de las metas propuestas.

También es primordial presentar a los niños los comportamientos que se esperan de ellos durante las actividades con respecto a sus actitudes, manejo de material y relaciones interpersonales, tanto con sus compañeros como docente; pero este es un aspecto que no es muy claro en la observación realizada a las practicantes de VI semestre, debido a que ellas no anticipan o estimulan el buen comportamiento, en relación con la actividad propuesta, pues esperan que se presente algún conflicto o suceso que merezca una intervención para recordar las normas establecidas.

En este sentido se toma la norma como una regla que hay que seguir, descontextualizada de las situaciones que surgen en el aula, sin una dirección o intencionalidad clara que le dé la importancia adecuada a para una buena convivencia dentro del aula y facilitar el logro de objetivos educativos.

Los tipos de actividades que proponen las estudiantes son de carácter Individual y grupal, como por ejemplo: relación imagen tema, narraciones, lecturas, preguntas y respuestas sobre lo que se trabajó, antes, durante y después de cada actividad, este aspecto es el que más se presenta en la fase inicial, ya que las estudiantes mencionan las actividades a realizar sin involucrar los propósitos. Lo que evidencia que lo hacen por cumplir un requisito, sin un propósito de aprendizaje por parte de los niños y niñas, pues se centran únicamente en la transmisión de contenidos.

Siendo el inicio un momento importante en la secuencia didáctica, se evidencia que las estudiantes atienden a aspectos formales, exigidos en los documentos de planeación: saludo, presentación de actividades, pero no hacen una adecuada contextualización que les permita a los niños ser conscientes de los propósitos u objetivos de la clase, de manera que se sientan motivados a aprender de las actividades que se propongan y se genere un ambiente receptivo y socio-afectivo positivo. De acuerdo con esto, las estudiantes restringen su labor y se limitan como lo menciona Davini⁶³, en transmitir un contenido, dejando de lado el

⁶³ Ibid. P.36

encuadre, los propósitos y los comportamientos esperados en las actividades a realizar durante la jornada.

Esto indica que en las actuaciones de las estudiantes emergen las teorías implícitas, que muestran el efecto que ha causado en ellas el modelo tradicional y las experiencias relativas a la enseñanza, debido a que en este modelo el inicio es omitido por el docente.

6.2.2. Desarrollo

En este segundo momento de la secuencia didáctica es donde se realizan las actividades de enseñanza y aprendizaje que se mencionaron en el inicio, relacionadas con el tema de clase y caracterizadas por encaminarse al manejo y comprensión fundamental del contenido y por tener componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, articulados entre sí, para la construcción de conocimiento.

Todo lo anterior está definido por la didáctica de cada disciplina y la metodología implementada; además de los recursos y materiales con que el docente cuenta.

Para este análisis se tuvieron en cuenta los tipos de acciones que realiza la docente practicante, indagación de los conocimientos previos de los niños y niñas, las actividades e intervenciones que realizan los niños, cómo resuelve la docente practicante los conflictos, cómo se relaciona con los niños y cómo evalúa

En el desarrollo de las clases, en general, las estudiantes inician las actividades haciendo lecturas de cuentos y preguntas del antes, durante y después para la comprensión del mismo, mostrando como propósito central la comprensión lectora en los niños, pero también, la descripción de personajes y lugares, donde transcurren las historias; dibujo de sucesos particulares en los textos leídos, y elaboración de representación con materiales como: papel seda, pegante, colores, entre otros. Esto en cuanto al área de lenguaje, siguiendo unos mismos parámetros para propósitos diversos.

En el área de matemáticas, por ejemplo, las estudiantes, realizaban, actividades individuales y grupales con sus niños, en las cuales, debían: identificar, describir, clasificar y organizar dibujos, fichas y otros materiales, de acuerdo a su lógica; argumentando, el porqué de esta organización. Utilizando en gran medida el tablero como única herramienta para explicar los contenidos.

Este tipo de actividades refleja que las estudiantes hacen uso de una variedad de actividades, con el ánimo de motivar a los niños, llamar su atención y pedir concentración, puesto que para ellas lo más importante es que los niños estén ocupados y al mismo tiempo motivados. A pesar de este interés por motivar a los niños, las estudiantes no evidencian una búsqueda de conocimientos previos que orienten las actividades y asocien los contenidos a la realidad de los niños.

Según lo anterior, se puede ver que para las estudiantes los conocimientos previos no son la clave para el aprendizaje significativo, haciendo que las actividades y contenidos se conviertan simplemente en acciones memorísticas y repetitivas, puede ser porque no tienen claro el proceso de enseñanza de donde se debe partir de estos conocimientos, para la creación de vehículos para la construcción de aprendizajes por parte de los niños y niñas.

Así, comenzaban directamente con la actividad, dando instrucciones y asignando deberes que no eran muy claros para los niños, logrando así que se confundieran y no comprendieran muy bien lo que deben hacer ni por qué, por ende se dispersan y generan indisciplina, la cual es la causa principal de los conflictos en el aula, pues esto hace que se interrumpan las clases y la relación docente-estudiante se complique.

Aunque, en general, las relaciones que mantuvieron las estudiantes con los niños fueron constantes, es decir, quienes se presentaban cariñosas seguían manteniendo esta actitud, al igual que quienes se portaban serias y tímidas ante los niños.

Las actividades en el aula, siempre estaban acompañadas de comportamientos, que ameritaban la aplicación de consecuencias y normas establecidas previamente por las estudiantes practicantes, pero ellas esperaban mayor autonomía por parte de los niños, es decir, que entre ellos resolvieran sus conflictos y el ambiente se tornara agradable; pero generalmente esto no ocurría así, ya que en el inicio no se especificaron los comportamientos esperados en cada una de las actividades y su debida consecuencia en el incumplimiento de las

normas, haciendo que se dificultara el buen desempeño de los niños frente a las actividades, por cuanto el ruido aumentaba y la atención se dispersaba.

Entonces aquí las estudiantes intervenían y adoptaban acciones particulares como: llamado de atención por grupos, uso del termómetro (gráfica en el tablero para medir comportamiento), acortamiento del tiempo de descanso o simplemente se guardaba silencio, esperando esa autonomía en los estudiantes para mejorar su comportamiento.

Esto evidencia que las estudiantes toman aportes de otras corrientes, en este caso, métodos conductistas, como la consecuencia a una acción o conducta particular en los niños, como la indisciplina, donde el “castigo” de un mal comportamiento se convierte en algo repetitivo y carente de significación.

En cuanto a las ayudas que ofrecen las estudiantes a los niños, se encuentran: fichas, imágenes, cuentos, explicaciones grupales, en el tablero, haciendo preguntas; de las cuales la herramienta más utilizada era el tablero para aclarar dudas y explicar temas. Esto indica presencia de métodos tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque limitan los recursos que pueden servir para una verdadera adquisición de aprendizaje.

Hablando de evaluación, ésta, no parece ser algo fundamental en las intervenciones de las estudiantes, ya que no se evidenció en muchos casos. Para ellas evaluar es solo observar el desempeño de cada niño y cómo ellos hacían las actividades, si hacen preguntas o no; y en otros casos por medio de fichas, en las cuales se realizan preguntas textuales en su mayoría sobre las narraciones, aclarando que estas pruebas escritas solo eran aplicadas en el área de Lenguaje. Se puede decir que para las estudiantes evaluar a los niños es importante, pero no tienen claro cómo hacerlo ni la finalidad de ésta.

Es así como la evaluación de las estudiantes practicantes, era insuficiente, y carecía de mayores herramientas, que proporcionaran elementos más precisos, sobre las dificultades presentadas por los niños y por ellas mismas como docentes, que seleccionan contenidos, estrategias y materiales, no solo para construir conocimientos, sino, para resolver dudas cumpliendo así con sus responsabilidades como maestras y no solo por cumplir, los pasos de una secuencia didáctica. Es así como la evaluación evidencia un mayor compromiso

con esta profesión, en la que no solo es llevar unos contenidos, sino, realizar un acercamiento a los niños, que permita identificar, causas en sus desempeños, e intervenir de la mejor manera en sus vidas.

En el desarrollo de las intervenciones en la práctica se observa que las estudiantes conciben este momento de la clase como el espacio en que se realizan las actividades previamente planificadas, centradas en aspectos estéticos, sin atender aún a las necesidades de aprendizaje de la población de niños, es decir, para ellas lo más importante es desarrollar actividades llamativas y atractivas para los niños, más que preocuparse por verificar las necesidades y los aprendizajes de los niños.

Esto muestra que en las actuaciones de las estudiantes aún subyacen características de modelos tradicionales y conductistas en su proceso de enseñanza, en donde la realización de actividades es lo más importante de la clase, pues salen a la luz las teorías implícitas acompañadas de los imaginarios que tienen sobre las acciones docentes y de los niños.

6.2.3. Cierre

En esta tercera categoría se presenta el cierre de la secuencia didáctica, por medio de: socialización o puesta en común de las actividades

Las actividades de cierre tienen la función de facilitar al niño la estructuración de nuevas nociones y la posibilidad de aplicar lo aprendido en la solución de problemas en diferentes situaciones. Además de la institucionalización de los conceptos, el registro de esta institucionalización y la puesta de trabajo o tarea para la casa.

En esta fase de la intervención pedagógica es donde el docente debe retomar los aspectos más relevantes del tema y de acuerdo con los objetivos socializar los procesos realizados y aprendizajes obtenidos, para finalmente construir conclusiones con todo el grupo, insistiendo en lo más esencial y en su relación y aplicación en el contexto. Y su ausencia indica que las estudiantes comprenden el cierre como el momento en que la actividad termina, por ejemplo, si se trataba de la lectura de un cuento, se termina cuando los niños responden a unas preguntas

de comprensión realizadas por la estudiante y no con la plenaria de significación del cuento.

Entonces, se hace necesario analizar las formas en las que la estudiante propone organizar la información y cierra sus clases.

En general las estudiantes finalizan sus clases sin organizar la información, realizar socializaciones, ni cierre de actividades, ya que en su mayoría esperan el sonido del timbre del descanso o de la salida para terminar la clase o guardan material y organizan el salón para darle fin a las actividades sin concluir las, por ende la secuencia propuesta no se termina, pues no se realiza una retroalimentación para verificar si los niños aprendieron sobre el (los) tema(s) trabajado(s).

En este sentido la organización de la información no se evidenció, ya que en muchos casos, la mayoría de estudiantes no proponían a los niños formas de sintetizar lo aprendido en clase y cuando lo hacían, se realizaban gráficos, pero sin una finalidad clara, lo cual dificultaba la comprensión por parte de los niños.

De acuerdo con lo anterior, las estudiantes no ven la importancia de culminar las actividades y terminar la secuencia didáctica como lo propone el programa, demostrando así, la persistencia de concepciones de la enseñanza tradicional, donde la socialización, puesta en común, verificación de aprendizajes y construcción de conclusiones son omitidas, centrándose únicamente en la actividad en sí.

Las estudiantes se separan totalmente de este momento de clase, pues no consideran importante organizar, socializar y conceptualizar las actividades propuestas, dando cuenta de los aprendizajes adquiridos por los niños y la eficacia de las estrategias implementadas, porque para ellas lo más primordial es el "hacer", prolongando las actividades, como la forma de mantener ocupados a los niños y manejar la disciplina.

En otros aspectos observados se identifican las formas en las que las estudiantes se relacionan con los niños y las mayores dificultades que se les presenta a las estudiantes en la secuencia didáctica y el cómo son enfrentadas por ellas, para finalmente presenciar el desenlace de las mismas.

El manejo de grupo y de la voz son las dificultades más frecuentes que se observan y que manifiestan las estudiantes, y que persisten a pesar de la experiencia que se adquiere, por ende no se superan fácilmente. Esto se debe a una falta de empoderamiento en su rol como docentes y de verse así mismas como la autoridad dentro del aula.

A pesar de la cantidad de actividades y lo llamativamente diseñadas, la disciplina de los niños no siempre es la mejor y las estudiantes no usan estrategias para centrar la atención y establecer el orden de los niños, haciendo que ellas en lugar de tomar medidas, como la aplicación de normas y consecuencias, causen que las estudiantes se desesperen pidiendo silencio e interrumpiendo las actividades en repetidas ocasiones o ignorando lo que sucede dejando que los niños hagan lo que quieran.

La preocupación de las estudiantes por mantener la disciplina y el buen comportamiento de los niños, no permite que las actividades se completen satisfactoriamente y que se logren los aprendizajes esperados. Lo que indica que no se construyeron colectivamente las normas y consecuencias que orientaran el comportamientos esperado por los niños.

Esto evidencia en las estudiantes falta de compromiso frente a la importancia que conlleva la construcción de normas y consecuencias, como algo fundamental para el óptimo desarrollo de la secuencia didáctica y las relaciones interpersonales.

6.2.4. Perfil de las estudiantes

Las observaciones permiten evidenciar una concepción eficientista y tradicional de la práctica pedagógica.

Desde la concepción eficientista, se puede decir que las estudiantes de VI semestre conciben su práctica pedagógica como un espacio para aplicar un conjunto de acciones planeadas, siguiendo un formato previamente establecido por el núcleo de práctica de la licenciatura para orientar sus intervenciones, en donde lo más importante es la ejecución de actividades, las cuales en muchos casos se hicieron para responder a un requisito, mas no pensando de manera reflexiva en los proceso de aprendizaje de los niños y niñas, ni en la complejidad del proceso de enseñanza.

Las estudiantes se centran en aspectos técnicos, donde el conocimiento fue llevado de manera simplificada a los niños, sin dominar el saber que corresponde a cada disciplina, ni las actitudes frente a ese saber, pues tomaron lo teórico establecido por los expertos y simplemente lo aplicaron, así, el saber y el ser fueron reemplazados por el “hacer”. En este sentido Davini (1997)⁶⁴ afirma que la práctica es entendida desde una noción empirista, limitada al ámbito del “saber hacer” en el aula. Lo que restringe el trabajo docente a su dimensión técnica (focalización en el dominio y control de procedimientos didácticos centrados en los medios), desestimando sus dimensiones sociocultural y ético – política; donde el docente controla procesos, cuya finalidad es la productividad, vista como el resultado de ese hacer.

Así mismo, no se evidencia una transformación en la sucesión de sus clases, por lo que se puede decir que las estudiantes no realizan procesos reflexivos que modifiquen sus formas de pensar acerca del quehacer docente, pues se limitan a cumplir normas y estándares ya establecidos por asesores, programa y el MEN, pues como lo afirma Perrenoud, la reflexión necesita una madurez profesional, que se va tejiendo durante la formación.

Desde la concepción tradicional, se puede remitir a un perfil de transmisión de contenidos, donde todo lo demás que subyace a la enseñanza como los propósitos, los conocimientos previos, socialización, relaciones interpersonales, entre otras, son dejadas de lado, y aun siguen con fuerza estas características tradicionales de la enseñanza en los docentes en formación, a pesar de la preparación en el modelo socio-constructivista. Debido a que sus concepciones, toman fuerza sobre sus actuaciones, determinando así las conductas y procesos a seguir en el aula de clase.

En general, las estudiantes asumen su rol como maestras como un cumplimiento de deberes que la práctica exige, pues aún no comprenden muy bien las múltiples responsabilidades que tiene el ser docente y la alta gama de implicaciones y características que se adquieren poco a poco en el proceso de formación.

Se puede concluir, que las estudiantes no completan su secuencia didáctica, porque su atención está centrada en el desarrollo de las actividades, es decir, en el “hacer”, y no en los propósitos de una clase, pues continúan actuando con base

⁶⁴ DAVINI, María Cristina (1997), La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Editorial Paidós, Buenos Aires. P.89

en los imaginarios y teorías implícitas que tienen acerca de la labor docente, utilizando métodos tradicionales y conductistas; a pesar de que se están formando en un modelo socio-constructivista, sus concepciones no han sido modificadas.

6.3. RELACIÓN ENTRE EL ACTUAR Y EL PENSAR

Al contrastar los discursos y las actuaciones de las estudiantes de VI semestre, se pueden ubicar sus concepciones en el enfoque técnico academicista o concepción tecnológica o tradición eficientista, pues aunque no hay coherencia entre lo que dicen y hacen las características más generales corresponden a este enfoque.

Debido a que en sus discursos, las estudiantes manifiestan características del enfoque eficientista, teniendo como prioridad el actuar y estar en continua realización de procesos, que hacen de su actuar como docentes algo más dinámico y llamativo para los niños y niñas, pero tratando a la vez de expresar el modelo socio-constructivista, manifestando así incoherencia entre lo que dicen y hacen.

Según los datos arrojados del instrumento entrevista podríamos ubicar a las estudiantes en este enfoque, debido a que la labor del docente es entendida como un conjunto de acciones que sufre transformaciones, con el ánimo de cubrir lo que el currículum exige debe ser enseñado por los maestros y como una preparación para el futuro profesional, donde la práctica pedagógica sea el espacio clave de dicha preparación.

En este sentido para las estudiantes entrevistadas lo que la práctica pedagógica les aporta es experiencia para enfrentarse a una posterior vida laboral *“le asigno la mayor importancia, ya que ésta nos prepara para nuestro desempeño profesional” (S1-P2)*, *“enfrenta a la practicante a su futuro, le ayuda a tomar serias decisiones para mejorar como docente” (S2-P2)*; por ende ellas enfocan la importancia de su carrera en el “hacer” como un proceso de selección de instrumentos, procedimientos que serán llevados al aula en el momento de la intervención de acuerdo a la secuencia asignada por el programa.

Entonces las estudiantes se basan en los contenidos ya prescritos, dados por diferentes fuentes como estándares, docentes titulares, textos, entre otros. Toman

esto como pie para aplicar acciones y actividades que den cuenta de dichos contenidos.

La sociedad siempre está buscando nuevas formas de organización, en este caso la educación es estructurada pero no de cualquier forma sino con eficacia, y ésta va de la mano con el hacer, por ende ellas manifiestan que sus compromisos frente a su labor docente son en relación al trabajo social *“es una responsabilidad social, es ayudar a los niños a integrarse a la sociedad de una manera adecuada y esto requiere de un verdadero compromiso” (S2-P4)*

Las respuestas dadas por la estudiantes en esta investigación están situadas en el enfoque anterior, debido a que enmarcan sus concepciones como un proceso que está en construcción, puesto que no están muy seguras aún de todos los procedimientos, actitudes y bases teóricas que implica ser docente en el mundo actual. Además de una adecuada reflexión que les permita la transformación desde sí mismas hasta su contexto social, ya que se trata no solo de una formación profesional, sino también, de una formación en competencias ciudadanas.

Los docentes se someten a las demandas del contexto escolar inmediato en el que deben trabajar, esto influenciados por los imaginarios que tienen como docentes desde sus experiencias propias en las etapas iniciales de su escolaridad.

Según lo anterior y contrastándolo con los datos arrojados en la observación podemos ubicar a las estudiantes de VI semestre, en el enfoque eficientista en cuanto a que sus procesos reflexivos no son muy completos, puesto que no se evidencian transformaciones en la ejecución de sus clases.

Aquí el ser y el saber del maestro no son muy tenidos en cuenta, dando mayor privilegio al hacer, dejando de lado la importancia de los propósitos y la motivación de los estudiantes por ir más allá de lo impartido en el aula de clase, centrando su atención en la necesidad de mantener a los niños ocupados como mecanismo para superar dificultades en cuanto al manejo de grupo.

Además los contenidos que son desarrollados en las clases son entregados ya sea por los estándares, textos o maestra titular, perdiendo así su autonomía y

sumiéndose a órdenes, aunque la secuencia si sea planificada por ellas, además a este aspecto se suma el modelo tradicional, que las estudiantes aun tienen arraigado, por medio de las teorías implícitas que han venido construyendo a través del tiempo y que es reflejado en sus actuaciones; omitiendo los propósitos, importancia de los temas asociados a la vida real, entre otros.

En conclusión, los profesores suelen aplicar sus teorías en la practica (teorías implícitas), pero raramente se ven en la necesidad de verbalizarlas y exponerlas (teorías explícitas) de manera que se hagan conscientes, dado el carácter individualista de la practica pedagógica.

7. CONCLUSIONES

Del análisis de la información de la investigación “Concepciones de práctica de las estudiantes de VI semestre de las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UTP” se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Dentro de los discursos de las estudiantes de VI semestre se identificó la concepción tecnológica o tradición eficientista, centradas especialmente en el desarrollo de estrategias para transmitir contenidos elaborados de manera externa y retomados de manera irreflexiva. En este sentido, las estudiantes ven las prácticas pedagógicas como la oportunidad de ejercitar estrategias, centradas en la enseñanza de contenidos. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006), para quienes las prácticas pedagógicas son un puente de conflictos intelectuales y actitudinales en los maestros, lo que quiere decir, que las estudiantes expresan tener intenciones de hacer lo que pide el programa, pero se centran únicamente en el “hacer” como medio fundamental para adquirir experiencia. Ahora bien, esta puede ser una situación de transición ya que también en los discursos aparece un maestro reflexivo, constructivista, que parte de los saberes, intereses y necesidades de los niños, sin embargo es un discurso que aun no se sostiene ni argumentativa ni prácticamente.
- En las actuaciones de las estudiantes de VI se evidenció la concepción tecnológica o tradición eficientista, porque su atención está centrada en el desarrollo de las actividades, es decir, en el “hacer”, y no en los propósitos de una clase, pues continúan actuando con base en los imaginarios y teorías implícitas que tienen acerca de la labor docente, articulándolo con métodos tradicionales y conductistas; a pesar de que se están formando en un modelo socio- constructivista, lo que muestra 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, como lo concluye Moreno (2006) en su investigación. Esta situación se hace más evidente en los diversos momentos de sus actuaciones, donde la secuencia didáctica, además de no cumplirse en su totalidad, se ve como una serie de pasos o estrategias desarticuladas que tienen como interés desarrollar contenidos y cumplir con los requerimientos necesarios para pasar el curso.

- En el análisis de las entrevistas y las observaciones, se puede decir que los discursos y las actuaciones de las estudiantes de VI semestre guardan coherencia, pues en ambos se evidencia concepción tecnológica o tradición eficientista. debido a que le asignan mayor importancia al “hacer” dentro de la práctica pedagógica como la principal responsabilidad del docente en el aula. Sin embargo, podría decirse que hay contradicciones entre discursos y prácticas debido a que en los discursos se expresan concepciones constructivistas, centradas en el estudiante, reflexivas, entre otras, pero están no están sólidamente argumentadas y se desvirtúan en las prácticas. Ahora bien, estos hallazgos coinciden con las conclusiones de Beltrán, y Quijano Hernández, de la Universidad Industrial de Santander, y Villamizar de la Universidad Pontificia Bolivariana (2008), quienes dejan en evidencia que los profesores no son conscientes de sus concepciones y que la relación entre su pensamiento y su acción no guarda coherencia. Es así como subyace una concepción de práctica centrada en el hacer, es decir, en el ejecutar actividades propias del trabajo en el aula, lo que dificulta el desarrollo de procesos de reflexión y de contrastación conceptual con la experiencia.
- Estos hallazgos corroboran la tesis de Pozo y Marrero (1993), que dicen que las concepciones son difíciles de modificar, y que además persisten a pesar de la formación, esto en relación a que las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VI semestre siguen arraigadas a los modelos de sus profesores de la educación básica como lo concluye Moreno (2006) en su investigación; además de que en sus actuaciones coexisten varios modelos pedagógicos que utilizan en situaciones concretas de sus intervenciones pedagógicas. Situación que puede explicar la fuerza de la tradición y de las experiencias de los estudiantes y la gran dificultad de los procesos de formación para su transformación de las concepciones.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR Díaz, Cándido. Fortalecimiento de valores: Una necesidad de todos los tiempos. Camagüey: ISPJM, 1998.
- ALAVA, las prácticas de estudio y el aprendizaje universitario. (1999)
- ALVIRA Martín, Francisco.. Perspectiva cualitativa / perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. (2002)
- ARBELÁEZ, Martha Cecilia, BUSTOS Alfonso, DÍAZ Barriga, Frida, SANTÁNGELO, Horacio. Ponencia: Practicas educativas. 2009.
- ARES Pons, Jorge. Presente y futuro de la universidad latinoamericana. En: Revista educación superior y sociedad. Vol. 7, No. 1 (1996).
- ÁVALOS, B. (2002): Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile.
- BACOVA, V. Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. En; Studia Psychologica, N° 40. 1998.
- 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.
- 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 Diaz, 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.
- CHEVALLARD, Yves. "La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Tercera edición. París: Aique grupo editor. 2005.
- CLARK, Christopher, PETERSON, Penélope. Capítulo VI. Procesos de pensamiento de los docentes. Michigan: 1997.
- 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.
- 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.
- DELVAL, Juan. Tesis sobre el constructivismo, en RODRIGO, M. J.; Arnay, J. (comps.): La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós. 1997.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidos. 1997.
- ECHEVERRY Jaramillo, Liliana Maria. La practica 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.
- 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.
- 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.
- LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. relaciones de las teorías intergrupales. Grupo de Procesos y relaciones inter-grupales. 2006.

- MARRERO ACOSTA Javier, PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Teorías implícitas y planificación del profesor. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. 1988.
- 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.
- PIAGET, J. Adaptation vitale et psychologie de 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.

- 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.
- 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.
- POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. Barcelona: Ed. Graó. 2006.
- RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: Una Aproximación al conocimiento Cotidiano. Madrid: Visor. 1993.
- 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.
- 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.
- WITTRUCK, Merlin C. La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos; Buenos Aires: Ed. Paidós. 1997.

REFERENCIAS DE INTERNET

- BARRERO Rivera, Floralba. MEJÍA Velez, Blanca Susana. La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas [Tesis] Bogotá, Colombia. Octubre 20 del 2005. formato digital. En <http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf>
- 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
- Estudiante, [sitio en internet]. octubre de 2009. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Estudiante>.
- 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-America. Chile: 2006. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1462Rubio.pdf>

- Ser estudiante. [sitio en internet]. Disponible en: <http://www.proyectopv.org/1-verdad/105marcospdagogia.htm>

ANEXO 1

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

ENTREVISTA

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

Agradecemos su valiosa colaboración.

Semestre: _____

Edad: _____

IDENTIDAD

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

CONCEPTUALIZACION

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

QUEHACER

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

REFLEXIÓN

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

ANEXO 2

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

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

GUIA DE OBSERVACIÓN

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

Institución: _____

Estudiante: _____

Semestre: _____

Asignatura: _____

Hora de inicio: _____

Hora de cierre: _____

Duración _____

MOMENTOS	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DE LOS CRITERIOS
Inicio	<ol style="list-style-type: none"> 1 Rutinas de inicio 2 Modo de explicitación de los propósitos 3 Explicita formas de comportamientos esperados 4 Tipo de actividades que propone 	
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipo de acciones que realiza el maestro 2. Retoma conocimientos previos de los niños 3. Los niños realizan actividades 4. Tipo de intervenciones realizadas por los niños 5. Cómo resuelve los conflictos 6. Qué ayudas ofrece a sus estudiantes 7. ¿Cómo se relaciona con los estudiantes? 8. ¿Cómo evalúa? ¿En qué momentos? 	

<p style="text-align: center;">Finaliza</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propone formas de organizar la información 2. Cómo cierra la clase 3. ¿Termina toda la secuencia propuesta? Si___ No___ 	
<p style="text-align: center;">Otros</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dificultades tiene como docente? 2. De qué manera las supera 3. ¿Cómo asume las correcciones y sugerencias? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3.

Otras: _____

ANEXO 3

INSTRUMENTO: LA ENTREVISTA

IDENTIDAD	Enumere 3 motivaciones que la llevaron a estudiar la licenciatura	¿Qué sentido le asigna usted a la práctica pedagógica en el plan de estudios?	¿En algún momento las prácticas la han llevado a pensar en desistir de la carrera? ¿por qué?	Para usted ¿qué compromisos y responsabilidades tiene el ser docente?	¿Qué cree que le aportará a su vida profesional la práctica pedagógica?	SÍNTESIS POR SUJETO
SUJETO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Mi familia • Mis ganas • Por ser una buena profesional 	Le asigno la mayor importancia, ya que ésta nos prepara para nuestro desempeño profesional y nos da una visión más amplia con relación a la pedagogía.	No, pues estoy muy segura de lo que soy, de lo que quiero, y lo que quiero es ser profesional de la pedagogía	Tiene todos, ya que somos responsables de muchas personas tenemos el deber de capacitarnos para ser cada vez mejores.	Mas que todo experiencia para enfrentar la vida laboral.	Se puede decir que basa su labor en las motivaciones dadas por su núcleo familiar y su propio compromiso con la docencia.
SUJETO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Quería estudiar en la universidad • Antes 	Es muy importante, porque enfrenta a la practicante a	No, cada día me doy cuenta que hay muchas cosas por cambiar,	Es una responsabilidad social, es ayudar a los niños a	Experiencia, y eso es algo que no se logra en un determinado	Ella se ve a sí misma como responsable de los

	trabajé con niños	su futuro, le ayuda a tomar serias decisiones para mejorar como docente.	que se pueden lograr desde la infancia.	integrarse a la sociedad de una adecuada manera y esto requiere de un verdadero compromiso.	tiempo. La experiencia ayuda a ser mejor cuando se está en reflexión.	cambios que puede hacer en la sociedad desde la infancia en su rol como maestra.
SUJETO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por enseñar • Hice el servicio social en un jardín infantil • Tengo dos sobrinos que quiero mucho, por esto amo los niños 	Muy importante, pues allí se combina la teoría y la práctica.	No, nunca, me gusta lo que hago	Formar, en especial niños de primaria, pues los primeros años son fundamentales para la construcción del sujeto.	Experiencia para ejercer, y aplicación de lo aprendido para planear las clases, aplicar estrategias.	Se mira a sí misma como una persona capaz de hacer cambios en su formación personal y profesional, con el fin de ser mejor cada día en su papel como actor social.
SUJETO 4	<ul style="list-style-type: none"> • Fue mi segunda opción • Me gustan los niños 	Muy importante, porque es un medio para adquirir experiencia,	Desistir no, pero en este momento si porque estoy en embarazo y el grupo que	De mi depende como se forme el niño y más aún de primaria, pues es aquí donde se	Experiencia. Aplicar lo aprendido. Prepararse psicológicamente para lo que	La identidad de este sujeto aun no es estable y

	<ul style="list-style-type: none"> • Quería estudiar algo en la universidad 	además para saber si me gusta	tengo es muy difícil; tal vez si pensaría en parar	desarrolla. También para dejar huellas en ellos y que los niños me recuerden bien.	se le viene.	está en proceso, ya que todavía no es claro para ella si le gusta esta profesión y lo que esto implica dentro de la sociedad.
SÍNTESIS	Se puede decir que las estudiantes de sexto semestre, comprenden su lugar de maestros, como una responsabilidad social que ellas pueden transformar.	En general las estudiantes de sexto semestre opinan, que las practicas pedagógicas, son un espacio para mostrar los aprendizajes obtenidos.	Las estudiantes de sexto semestre manifiestan, tener claro el gusto por su profesión.	Se visualiza en las estudiantes de sexto semestre, que se han apropiado de su compromiso como docentes, para dar lo mejor de sí mismas en el campo de la educación.	Las estudiantes de sexto semestre conciben la práctica pedagógica como un gran aporte para aplicar lo aprendido y proyectarse hacia el futuro.	
CONCEPTUALIZACIÓN	¿Cómo definiría usted la práctica pedagógica?	¿Cuáles considera que deben ser las funciones de la práctica pedagógica?	¿Qué procesos realiza para determinar los contenidos	¿Qué aspectos considera importantes al momento de plantear actividades	SÍNTESIS POR SUJETO	

			que va a enseñar?	para acercar a sus estudiantes al conocimiento de los contenidos? Señale los tres más importantes	
SUJETO 1	Como el campo en donde se aplica lo aprendido durante la carrera.	Proporcionarnos espacios en donde podamos aplicar lo aprendido teóricamente.	Según el grado, la edad, lo que los niños ya saben.	Que les guste Que sean de acuerdo al grado Y relacionado con el tema	Tiene en cuenta la transmisión de conocimientos desde lo que los estudiantes saben y deben saber, pero sin dejar a un lado que les gusta e interesan, de allí utiliza estos conocimientos previos y estas motivaciones, para acercar a los niños a nuevos conocimientos.
SUJETO 2	Es ir a hacer en un aula lo que se aprende en la carrera, es llenarse de nuevas experiencias para cambiar o completar lo que se aprende en la universidad.	Dar unas bases para saber que hacer al momento de enseñar.	Los lineamientos y los temas que han visto los niños.	Que impliquen abordar el tema. Que cumpla los objetivos. Que sea lúdico y diferente para los niños	Para ella la práctica pedagógica es un campo en donde se adquieren experiencias que ella utiliza para que los conceptos se aprendan de una forma más sencilla para los estudiantes, basándose en que las modificaciones de sus conceptualizaciones parten de las experiencias que va acumulando con el paso del tiempo.

SUJETO 3	Espacio para empezar aplicar lo aprendido	Dar aportes para el proceso de enseñar.	Lectura de estándares de matemáticas y lenguaje y los temas dados por la titular.	Tener en cuenta lo que se puede realizar con el grupo, con sus características específicas.	La aplicación de sus conceptualizaciones en los distintos espacios educativos están marcadas por las características específicas del grupo con el que se está trabajando.
SUJETO 4	Es un espacio para adquirir experiencia.	Son experiencias que dan apoyo para estar mejorando en nuestra labor como docentes.	Por medio de proyectos, desde allí salen las temáticas basadas en los estándares y en lo que los niños ya saben, las didácticas y las redes	Trabajos individuales, porque los grupales desordenan. Todo depende del grupo.	Ella aún se encuentra en proceso de construcción de sus conceptualizaciones y la importancia de ellas, pues para ella es más fundamental, en este momento adquirir experiencias, que basarse en conceptualizar todo aquello que involucra esta profesión.
SÍNTESIS	Las estudiantes de sexto semestre definen la práctica pedagógica como un espacio, para mostrar lo que se sabe y adquirir nuevas experiencias.	Las funciones de la práctica pedagógica son consideradas como un conjunto de aportes útiles para el buen desempeño docente.	Las estudiantes de sexto semestre acuden a diferentes fuentes que brindan los conocimientos aportados por la carrera, para planear sus clases.	Diferentes características y perspectivas de las estudiantes de sexto semestre son tenidas en cuenta al plantear actividades que acerquen al conocimiento, en especial la	

				edad de los niños.	
QUEHACER	¿Cómo desarrolla sus clases? Describa una clase prototipo	¿Siempre desarrolla en clase lo planeado? Si_ No_, si no lo hace qué criterios utiliza para realizar las modificaciones	¿Evalúa a sus estudiantes? Si_ No_, ¿de qué manera?	¿Cuál es la mayor dificultad que se le presenta en el aula? Explique cómo la enfrenta	SÍNTESIS POR SUJETO
SUJETO 1	Primero deben de establecerse unos objetivos y unos contenidos a ver, y ahí si las actividades de acuerdo a las didácticas.	No, porque muchas veces el tiempo no da, entonces es importante que lo que se pueda ver se vea bien.	Si, todo el tiempo individualmente y en grupos. Por medio de fichas, imágenes.	Que los niños pongan atención, muchas veces no se como controlarlos.	En su quehacer docente ella se enfoca en conseguir el propósito planteado desde la planeación de sus clases y para ello utiliza todos los recursos necesarios para tal fin, sin importar el tiempo que esto implique
SUJETO 2	Se plantean los objetivos, se escogen temas, se proponen actividades que sirvan de vehículo para nuevos aprendizajes.	No siempre, porque el tiempo no alcanza o surgen nuevas dudas. Me parece más importante que todo quede bien claro para	Si, desde lo que se plantea en los indicadores, los conceptos previos y al escuchar las respuestas que los niños dan. Evaluó	La indisciplina de los niños, haciendo ejercicios de gimnasia cerebral.	Para ella es importante aclarar las dudas que se van presentando, a pesar de que esto implique modificaciones en su secuencia didáctica, debido a que para ella es más importante cumplir el objetivo de todo el proceso

		los niños, entonces mejor resuelvo todas las dudas primero.	de forma individual.		
SUJETO 3	Explicar la actividad, trabajar desde lo concreto, en distintos espacios, socializar, tener en cuenta el contexto.	Hay cosas que no, según el momento y el horario, las actividades son interrumpidas.	Observo si hacen las actividades, cómo lo hacen, a través de preguntas evalúo el proceso más que la respuesta, individualmente	El manejo de grupo, el salón es muy grande, trato de involucrar a los niños, pero es muy difícil. A veces los ignoro o les llamo la atención, los pongo a que hablen y trato de hacerlos reflexionar. Utilizo los niños más inquietos para liderar.	En su proceso didáctico para ella es fundamental partir del contexto de sus estudiantes, ya que esto le aporta todos los recursos y herramientas necesarias para cumplir con los planteamientos de sus clases.
SUJETO 4	Utilizo un contexto: cuento, historia para partir de ella. De allí hacer preguntas y motivarlos	Yo trato de llevar a cabo la planeación, pero a veces la desorganizo, esto depende como este el grupo. Aunque a veces el horario no	Evalúo individualmente, por medio de ejercicios, de lecturas, que ellos mismos lean, los anticipo a muchas cosas para ver si	Los niños se paran mucho del puesto, yo a veces no les pongo cuidado, entonces me siento en mi silla y espero a que ellos se den cuenta, o hablar	Para ella el orden en que planea sus actividades no es lo importante, ya que este depende de las motivaciones y disposiciones de los niños, considerándolos como factores fundamentales en la adquisición de conocimientos por parte de sus estudiantes.

		ayuda.	ponen atención o no.	para quienes quieran escuchar. Delego responsabilidad es y compromisos a los más cansones.	
SÍNTESIS	Las estudiantes de sexto semestre plantean objetivos, propósitos, actividades y la secuencia didáctica que vienen trayendo a lo largo de cada clase.	A nivel general las estudiantes de sexto semestre realizan cambios en lo planeado, debido a diferentes factores que afectan la secuencia didáctica, como el tiempo y las necesidades del grupo.	Además de la observación las estudiantes de sexto semestre llevan a cabo diferentes procesos de evaluación, que son tanto individuales como grupales.	La mayor dificultad para las estudiantes de sexto semestre, es el manejo de grupo, caracterizado por la indisciplina y atención, y tratan de aplicar soluciones variadas para manejarlo, y buscan diferentes estrategias para superarlo.	
REFLEXIÓN	¿Cómo reflexiona sobre sus actuaciones en	¿Los mecanismos utilizados en la práctica	¿Las reflexiones que ha realizado	SÍNTESIS POR SUJETO	

	clase?	(diarios de campo, autoevaluación, asesorías...) le permiten reflexionar realmente sobre su práctica? Si_ No_ explique por qué	sobre su práctica le han permitido transformar sus actuaciones? Si_ No_ ¿de qué manera?	
SUJETO 1	Pienso en lo que me salió mal y trato de mejorar cada día.	Si, porque son herramientas útiles que muchas veces no sabemos utilizar, tal vez por pereza.	Si, me doy cuenta cuando algo no sale bien por esto intento utilizar otras estrategias.	Ella realiza transformaciones a sus actuaciones, partiendo de las herramientas que ella considera le ha entregado la carrera, con el fin de mejorar sus intervenciones en el aula cada vez que pueda.
SUJETO 2	Recordando lo hecho y analizando los resultados obtenidos.	Sí, porque son momentos propicios para mirar nuestras intervenciones en el aula.	Si, cuando algo no funciona en clase es necesario aplicar otros métodos a partir de la reflexión y de identificar lo que falla.	Ella utiliza las consecuencias de sus procesos y la causa de ellos para modificar planeaciones y acciones futuras en los diferentes contextos educativos.
SUJETO 3	Pienso de camino a casa	Si, aunque esto depende	Si, el ánimo baja, entonces	Basada en los aspectos negativos que resultaron de su proceso didáctico, ella analiza

	<p>por qué se despelotaron los niños, en lo que no debo volver a hacer.</p>	<p>del asesor, pues algunas cosas que exigen no tienen sentido como los mapas, los diagnósticos; ahí es cuando se dice esto para qué, si no tienen que ver con mi proceso como maestra.</p>	<p>pienso en qué falló y que no puedo seguir así. Se lo que me funciona y lo que no, entonces lo aplico.</p>	<p>las acciones que le resultaron satisfactorias y las que no, ya que de allí dependen sus actuaciones futuras.</p>
<p>SUJETO 4</p>	<p>Pensé en la primera clase no ser tan amable ni sensible con ellos, por eso es que son tan desordenados, entonces en la segunda clase opte por ser más seria para controlar el grupo y de llevar mucho material, porque así resultan mejor las</p>	<p>Los diarios de campo no, son como un deber, pues hacemos muchas cosas y no vemos el qué ni el para qué. Las asesorías si son ayudas, aunque depende del asesor</p>	<p>Si, uno empieza a pensar en qué falló, entonces debo cambiar mi actitud y los materiales que llevo a práctica.</p>	<p>Ella parte de que el proceso y resultado de sus clases están definidos por su forma de ser y la manera como se presente anímicamente ante sus estudiantes y opta por trabajar principalmente en este aspecto.</p>

	clases.			
SÍNTESIS	Las estudiantes de sexto semestre piensan acerca de las cosas que salieron mal, en aquello que lo originó y se proponen posibles soluciones y cambios.	Las diferentes herramientas de reflexión son tomadas por las estudiantes de sexto semestre como ayudas, para mejorar sus procesos, aunque no hay claridad sobre algunas de estas herramientas.	Las actuaciones de las estudiantes de sexto semestre, se ven transformadas, debido a la reflexión de sus actos y adoptan diferentes medidas de cambio, con el ánimo de mejorar.	

ANEXO 4

**INSTRUMENTO: GUÍA DE OBSERVACIÓN
OBSERVACIÓN N1**

INICIO	Rutinas de inicio	Modo de explicitación de los propósitos	Explicita formas de comportamiento esperadas	Tipo de actividades que propone
SUJETO 1				Leer una historia Formar grupos de tres ovejas, las cuales están enumeradas del 1 al 9 Así formar números de tres cifras
SUJETO 2	Saludo Cantar una canción			Leer un cuento Relacionar con una línea la imagen y el nombre del personaje del cuento
SUJETO 3	Saludo Dice lo que van a hacer en el área que sigue		Dice “nos vamos a portar bien”	Leer un cuento Llenar una ficha
SUJETO 4	Escribe en el tablero el tema a trabajar		Explica las consecuencias del mal comportamiento	Clasificar las imágenes de las jirafas por colores y tamaños
DESARROLLO	Tipo de acciones que realiza el maestro	Retoma los conocimientos previos de sus estudiantes para hacer propuestas de	Los estudiantes desarrollan actividades	Tipo de intervenciones realizadas por los estudiantes (orales, escritas, preguntas,

		trabajo		otras)
SUJETO 1	Da la instrucción de que organicen por círculos Los organiza por parejas Escribe en el tablero las cantidades dichas por los niños		Por parejas debían formar cantidades Decir las cantidades que formaron Escribir en una hoja los números que armaron Escribir con palabras el número	Orales Levantar la mano para participar
SUJETO 2	Pasa por cada una de las mesas de trabajo explicando lo que deben hacer		Colorean imágenes Juegan por todo el salón	
SUJETO 3	Entrega el material (una ficha) Realiza preguntas Socializa la ficha		Llenan las fichas Juegan con las hojas y otras cosas	Preguntas
SUJETO 4	Pega en el tablero imágenes de jirafas de diferentes colores Entrega a cada niño una imagen Escribe en el tablero la cantidad de jirafas que hay	Pregunta los colores de las imágenes previamente	Agrupar sus imágenes según color y tamaño Contar cuántas jirafas hay	Preguntas
DESARROLLO	¿Cómo resuelve los conflictos?	¿Qué ayudas ofrece a sus estudiantes?	¿Cómo se relaciona con los estudiantes?	¿Cómo evalúa?, ¿en qué momentos?
SUJETO 1	No permite que los niños hablen si no levantan la mano	Pasa por el puesto de cada uno revisando sus trabajos	Es afectiva, cariñosa	Estas actividades son de diagnóstico
SUJETO 2	Cuenta hasta tres	Explicaciones por	Es una relación amable	Estas actividades son

	para que los niños se sienten Les dice que si no están juiciosos no podrán salir a descanso Trata de ignorar lo que hacen los niños	mesas de trabajo		de diagnóstico
SUJETO 3	Decomisa los objetos con los que los niños juegan y que impiden su atención Les llama la atención por su comportamiento	Preguntas	No es una relación buena, pues regaña constantemente a sus estudiantes, porque ellos no le prestan atención	Estas actividades son de diagnóstico
SUJETO 4	Recuerda las consecuencias del mal comportamiento Les llama la atención dirigiéndose a ellos por su nombre		Es amable y cariñosa	Estas actividades son de diagnóstico
FINAL	Propone formas de organizar la información	¿Cómo cierra las clases?	¿Termina toda la secuencia propuesta? Si_ No_	
SUJETO 1	Organizar las cifras de forma vertical y escribir en letras la cantidad	Manda por filas a los niños para el baño	No, pues no se evidencia un cierre de la actividad	
SUJETO 2				
SUJETO 3		Suena el timbre para		

		el descanso		
SUJETO 4		Les permite tomar el algo en el salón		
OTROS	¿Qué dificultades tiene como docente?	¿De qué manera las supera?	¿Cómo asume las correcciones y sugerencias?	
SUJETO 1	Manejo de tiempo Manejo de grupo La voz es muy suave	No se da cuenta de estas dificultades		
SUJETO 2	No establece control de los niños Manejo de grupo Manejo del tiempo Hablar para todos los estudiantes No se le escucha la voz	No se preocupa mucho por superarlas		
SUJETO 3	Manejo de grupo	Pide insistentemente silencio		
SUJETO 4	Manejo del tiempo Manejo de la disciplina			

OBSERVACIÓN N2

INICIO	Rutinas de inicio	Modo de explicitación de los propósitos	Explicita formas de comportamiento esperadas	Tipo de actividades que propone
SUJETO 1	Saludo Pregunta sobre las		Dibuja un termómetro en el tablero y dice que cada	Explicar el tema Realizar una línea del

	cosas que han hecho durante la semana Explica el tema a trabajar del área de matemáticas		que este se llene no podrán salir a descanso los primeros 5 minutos	tiempo sobre la representación simbólica de los números
SUJETO 2	Saludo Cantar una canción con las palmas		Hoy ¿cómo nos vamos a portar? y los niños contestan ¡Bien!	Leer un cuento Relacionar imagen y palabra
SUJETO 3	Dice lo que van a hacer en el área que sigue		Dice “nos vamos a portar bien”	Leer un cuento Llenar una ficha
SUJETO 4	Escribe en el tablero el tema a trabajar		Explica las consecuencias del mal comportamiento	Clasificar las imágenes de las jirafas por colores y tamaños
DESARROLLO	Tipo de acciones que realiza el maestro	Retoma los conocimientos previos de sus estudiantes para hacer propuestas de trabajo	Los estudiantes desarrollan actividades	Tipo de intervenciones realizadas por los estudiantes (orales, escritas, preguntas, otras)
SUJETO 1	Explica en el tablero Da ejemplo de una línea de tiempo	Por medio de preguntas sobre cosas del contexto se da cuenta de lo que saben los niños	Salen al tablero para realizar el ejercicio Los demás ponen atención Realizan una línea de tiempo	Participan oralmente Preguntas
SUJETO 2	Lee el cuento Muestra las imágenes de los personajes del cuento		Algunos prestan atención a la lectura del cuento Colorean imágenes Tratan escribir la palabra como la recuerdan	Orales

	Entrega a cada uno una hoja en donde están las imágenes Trata de explicar en el tablero lo que se debe hacer, pero como los niños no prestan atención, pasa por cada una de las mesas de trabajo explicando lo que deben hacer		Juegan y corren por todo el salón	
SUJETO 3	Entrega el material (una ficha) Realiza preguntas Socializa la ficha		Llenan las fichas Juegan con las hojas y otras cosas	Preguntas
SUJETO 4	Pega en el tablero imágenes de jirafas de diferentes colores Entrega a cada niño una imagen Escribe en el tablero la cantidad de jirafas que hay	Pregunta los colores de las imágenes previamente	Agrupar sus imágenes según color y tamaño Contar cuántas jirafas hay	Preguntas
DESARROLLO	¿Cómo resuelve los conflictos?	¿Qué ayudas ofrece a sus estudiantes?	¿Cómo se relaciona con los estudiantes?	¿Cómo evalúa?, ¿en qué momentos?
SUJETO 1	Trata de hablar con el niño que genera el desorden Les llama la atención y les pregunta el por qué	Pasa por el puesto de cada uno revisando sus trabajos y explicando nuevamente a quienes no han entendido	Es afectiva, cariñosa	Revisa los trabajos de cada uno

	de la actitud de ellos	El material es pertinente para el tema y llamativo, lo que permite más motivación por parte de los estudiantes		
SUJETO 2	Ignora lo que hacen los niños	Explicaciones por mesas de trabajo	Es una relación amable	
SUJETO 3	Decomisa los objetos con los que los niños juegan y que impiden su atención Les llama la atención por su comportamiento	Preguntas	No es una relación buena, pues regaña constantemente a sus estudiantes, porque ellos no le prestan atención	Estas actividades son de diagnóstico
SUJETO 4	Recuerda las consecuencias del mal comportamiento Les llama la atención dirigiéndose a ellos por su nombre		Es amable y cariñosa	Estas actividades son de diagnóstico
FINAL	Propone formas de organizar la información	¿Cómo cierra las clases?	¿Termina toda la secuencia propuesta? Si_ No_	
SUJETO 1	En una línea de tiempo	Manda por filas a los niños para el baño	No, pues no se evidencia un cierre de la actividad	
SUJETO 2		Les pide recoger la basura		
SUJETO 3		Suena el timbre para el descanso		

SUJETO 4		Les permite tomar el algo en el salón		
OTROS	¿Qué dificultades tiene como docente?	¿De qué manera las supera?	¿Cómo asume las correcciones y sugerencias?	
SUJETO 1	Manejo de tiempo Manejo de la voz, es muy suave	En algunos sube el tono de la voz		
SUJETO 2	No establece control de los niños Manejo de grupo Manejo del tiempo Manejo de la voz	No se preocupa mucho por superarlas		
SUJETO 3	Manejo de grupo	Pide insistentemente silencio		
SUJETO 4	Manejo del tiempo Manejo de la disciplina			

OBSERVACIÓN N3

INICIO	Rutinas de inicio	Modo de explicitación de los propósitos	Explicita formas de comportamiento esperadas	Tipo de actividades que propone
SUJETO 1	Saludo Pregunta sobre las cosas que han hecho durante la semana Explica el tema a trabajar del área de		Escribió un mensaje en el tablero como propósito de comportamiento para la jornada	Lectura de un cuento

	lenguaje			
SUJETO 2	Saludo Canta una canción		Hoy ¿cómo nos vamos a portar? y los niños contestan ¡Bien!	Relacionar imagen y palabra Distinguir entre lenguaje icónico y escrito
SUJETO 3	Saluda Canta una canción Los ubica en sus puestos			Observar una imagen Leer un cuento Comprensión de lectura
SUJETO 4			Explica las consecuencias del mal comportamiento	Observar dos imágenes Identificar diferencias y semejanzas
DESARROLLO	Tipo de acciones que realiza el maestro	Retoma los conocimientos previos de sus estudiantes para hacer propuestas de trabajo	Los estudiantes desarrollan actividades	Tipo de intervenciones realizadas por los estudiantes (orales, escritas, preguntas, otras)
SUJETO 1	Lee el cuento Hace preguntas		Escuchan la lectura Participan, respondiendo las preguntas	Participan oralmente Respuestas a preguntas
SUJETO 2	Limpia el salón Habla con los pequeños grupos Hace preguntas Escribe en el tablero	Si se basa en lo que los niños dicen	Colorean Terminan pronto, por ende se dispersan y comienzan a jugar	Orales
SUJETO 3	Muestra la imagen Realiza preguntas Lee el cuento		Algunos escuchan, otros juegan Preguntan Participan, responden las preguntas	Orales Preguntas
SUJETO 4	Muestra las	Pregunta sobre las	Participan, respondiendo	Muestran lo que han

	imágenes Realiza preguntas Entrega una ficha	semejanzas y diferencias entre ellos mismos	preguntas Encierran en un círculo las imágenes de la ficha	hecho de la ficha a sus compañeros Preguntas
DESARROLLO	¿Cómo resuelve los conflictos?	¿Qué ayudas ofrece a sus estudiantes?	¿Cómo se relaciona con los estudiantes?	¿Cómo evalúa?, ¿en qué momentos?
SUJETO 1	Les llama la atención Los llama por su nombre Decomisa los objetos que representan distracción Utiliza la estrategia del termómetro	Escucha a cada uno y resuelve dudas	Es afectiva, cariñosa, tierna	A través de preguntas de comprensión de lectura: anticipación, predicción
SUJETO 2		El material didáctico es pertinente	Es una relación amable	
SUJETO 3	Decomisa los objetos con los que los niños juegan y que impiden su atención Les llama la atención por su comportamiento	Preguntas	Regaña constantemente a los niños, porque ellos no le prestan atención	
SUJETO 4	Recuerda las consecuencias del mal comportamiento Les llama la atención dirigiéndose a ellos por su nombre		Es amable y cariñosa	A través de la ficha

FINAL	Propone formas de organizar la información	¿Cómo cierra las clases?	¿Termina toda la secuencia propuesta? Si_ No_	
SUJETO 1	Responder preguntas en el tablero	Socializó la comprensión de la lectura		
SUJETO 2		Les pide guardar todo para salir a descanso	No, no socializa la actividad	
SUJETO 3	Organizar en una ficha la idea principal del cuento	Suena el timbre para el descanso	No, no se evidencia cierre	
SUJETO 4	Registros en el cuaderno	Socializa las fichas Les permite tomar el algo en el salón		
OTROS	¿Qué dificultades tiene como docente?	¿De qué manera las supera?	¿Cómo asume las correcciones y sugerencias?	
SUJETO 1	Manejo de la voz, es muy suave	No se da cuenta, piensa que es indisciplina de los niños		
SUJETO 2	Manejo de grupo Manejo del tiempo Manejo de la voz, casi no habla	Trata de hablar para cada pequeño grupo		
SUJETO 3	Manejo de grupo Interrumpe mucho las actividades Pasa de una actividad a otra sin explicar antes a los niños	No se da cuenta Pide insistentemente silencio		

SUJETO 4	Manejo del tiempo Manejo de la disciplina	Llama la atención a los niños que hacen indisciplina		
-----------------	--	--	--	--

OBSERVACIÓN N4

INICIO	Rutinas de inicio	Modo de explicitación de los propósitos	Explicita formas de comportamiento esperadas	Tipo de actividades que propone
SUJETO 1	Recuerda con los niños lo hecho en la clase pasada		Utiliza otro mensaje como propósito de comportamiento	Contar una historia Realizar agrupaciones Jugar con un dado Agrupar los números
SUJETO 2	Saluda Canta una canción de bienvenida Recuerda el nombre del proyecto			Resolución de un problema Colorear imágenes Organizar las imágenes según tamaño y color Formar series
SUJETO 3			No	Contar una historia Organizar cuadritos de diferentes colores, para formar grupos
SUJETO 4			Explica las consecuencias del mal comportamiento	Formar nombres a una imagen a partir de letras recortadas Unir la imagen con el nombre
DESARROLLO	Tipo de acciones que realiza el maestro	Retoma los conocimientos previos de sus	Los estudiantes desarrollan actividades	Tipo de intervenciones realizadas por los

		estudiantes para hacer propuestas de trabajo		estudiantes (orales, escritas, preguntas, otras)
SUJETO 1	Cuenta la historia Se apoya con imágenes Escribe en el tablero los números que salen en los dados Explica lo que deben hacer		Escuchan la historia Forman grupos de imágenes Juegan con el dado Dibujan en su cuaderno lo que hicieron	Participan oralmente Preguntas Juegan
SUJETO 2	Entrega una ficha problema a cada niño, pero sin explicar lo que deben hacer Pide que primero la coloreen Pide que las agrupen según tamaño y color Explica por mesas de trabajo	Pregunta sobre las culebras	Colorean imágenes Agrupan las imágenes con ayuda de ella	
SUJETO 3	Entrega cuadritos a cada uno Explica la actividad		Se forman en grupos, según el color de cuadrado que tienen	Preguntas sobre lo que deben hacer
SUJETO 4	Muestra las imágenes Pasa por las mesas revisando lo que los niños hacen		Colorean las imágenes Unen letras al azar	Preguntas
DESARROLLO	¿Cómo resuelve	¿Qué ayudas ofrece	¿Cómo se relaciona	¿Cómo evalúa?, ¿en

	los conflictos?	a sus estudiantes?	con los estudiantes?	qué momentos?
SUJETO 1	Los niños se desordenan, pues todos quieren participar, entonces ella para la actividad hasta que los demás niños se sientan		Es afectiva, cariñosa	Realiza preguntas verificando si los niños están comprendiendo
SUJETO 2	Ignora lo que hacen los niños que desordenan Les pide silencio y que recojan la basura	Explicaciones por mesas de trabajo	Es una relación amable	
SUJETO 3	Los regaña constantemente	Ninguna, pues muchos de los niños no entienden la actividad y ella no les explica	No se relaciona bien con los estudiantes	
SUJETO 4		Vuelve y explica lo que deben hacer en diferentes palabras Pasa por cada mesa de trabajo resolviendo dudas y ayudándolos	Es amable y cariñosa	
FINAL	Propone formas de organizar la información	¿Cómo cierra las clases?	¿Termina toda la secuencia propuesta? Si_ No_	
SUJETO 1	Escribir en el cuaderno lo que realizaron	Escriben la tarea	Si	
SUJETO 2	Pegar en una hoja los grupos de	Pide organizar el salón y guardar los		

	imágenes que formaron	materiales para salir		
SUJETO 3	En el tablero dibuja los grupos que formaron los niños, para que ellos copien de ahí	Actividad de estiramiento	Si, aunque muchos niños no se dieron cuenta de lo que hacían y para qué lo hacían	
SUJETO 4		Pide que organicen el salón	Si	
OTROS	¿Qué dificultades tiene como docente?	¿De qué manera las supera?	¿Cómo asume las correcciones y sugerencias?	
SUJETO 1	Manejo de tiempo Manejo de la voz, es muy suave	En algunos sube el tono de la voz Para las actividades hasta conseguir silencio		
SUJETO 2	Manejo de grupo Manejo del tiempo Manejo de la voz Poner atención a los peligros	No se preocupa mucho por superarlas		
SUJETO 3	El manejo del grupo El tono de la voz, habla un poco suave No explicita los propósitos de las actividades Las instrucciones no son claras	Utiliza las normas, que estableció con ellos desde el principio, de quitarles tiempo del descanso y va a cada grupo donde hay desorden y les llama la atención		
SUJETO 4	Captar la atención de los niños	Utiliza material que sea agradable para		

	Manejo de disciplina	ellos, de buenos colores, así logra que los niños se interesen más.		
--	----------------------	---	--	--

SÍNTESIS

INICIO	Rutinas de inicio	Modo de explicitación de los propósitos	Explicita formas de comportamiento esperadas	Tipo de actividades que propone
SUJETO 1	Da un saludo sencillo, luego instrucciones, después conformación de grupos para trabajar, y va directamente hacia el niño o la niña que esté haciendo desorden para organizarse.		Utiliza un dibujo de un termómetro, como metáfora de comportamiento, quitando tiempo de su descanso, y utiliza mensajes alusivos al buen comportamiento	Individuales y grupales. Relación imagen tema, narraciones, lecturas, preguntas y respuestas sobre lo que se trabajó, antes, durante y después de cada actividad.
SUJETO 2	Saluda al llegar, de forma simple, luego da instrucciones a los niños y niñas, sobre lo que deben hacer, pero como no le prestan atención, va por cada mesa		Los motiva al buen comportamiento, sin recordar normas ni consecuencias, solo les sugiere que se porten bien.	Utiliza las mesas como definición de grupos de trabajo. Aplica actividades, de colorear, interpretar, identificar palabras y personajes en los cuentos trabajados. Y finalmente

	grupal explicando, para que lo empiecen a realizar.			siempre utiliza relación imagen-tema.
SUJETO 3	Saluda seriamente a sus estudiantes, luego reparte el material para la actividad y después explica lo que se pretende hacer.		Deja a los estudiantes que se portan mal, más tiempo en el salón a la hora del descanso, los regaña y va grupo por grupo llamando la atención por la indisciplina y falta de atención.	Individuales, como escritura de cantidades en forma literal y numérica, hace lecturas ella y luego les pregunta a los estudiantes por lo que se leyó; luego intenta socializar lo aprendido y por último resuelve todo en el tablero, explicando siempre de la misma forma.
SUJETO 4	Saluda cariñosamente a los niños y niñas preguntándoles: ¿Cómo se encuentran en este día? Luego reparte material por cada mesa de trabajo y luego va haciendo y resolviendo la actividad a la par de los estudiantes, utilizando preguntas y respuestas.		Sube el tono de voz e intenta llamar su atención.	Cada mesa de trabajo es un grupo, pero al mismo tiempo hace procesos individuales, por medio de preguntas y respuestas; para trabajar temas como: clasificación, características de los personajes, narración de hechos, e historias acorde a la edad de los estudiantes.
SÍNTESIS	Saludan, recuerdan	En todos los casos, no	Al inicio de las clases	Las actividades que se

	lo hecho en clases pasadas y cuentan en general lo que van a hacer	explicitan los propósitos, el para qué y el por qué de lo que se va a realizar	recuerdan por encima las normas o realizan estrategias para controlar la disciplina de los estudiantes o simplemente preguntan como se deben comportar	sugieren en su mayoría son de tipo individual y se relaciona con la lectura de un texto, la observación de imágenes y la entrega de fichas de trabajo
DESARROLLO	Tipo de acciones que realiza el maestro	Retoma los conocimientos previos de sus estudiantes para hacer propuestas de trabajo	Los estudiantes desarrollan actividades	Tipo de intervenciones realizadas por los estudiantes (orales, escritas, preguntas, otras)
SUJETO 1	Barre el salón la mayor parte del tiempo, explica muchas veces a cada uno de los grupos.	Por medio de preguntas	Realizan, líneas del tiempo asociadas al área de matemáticas, identificación de aspectos importantes en un cuento y comentarios sobre el mismo.	Realizan preguntas sobre el tema, y el área que se está trabajando. Se dan ejemplos de sus vidas relacionados con el tema.
SUJETO 2	Explica en el tablero, da ejemplos, llama la atención a los niños que se portan indebidamente frente a todo el grupo, hace que se cumplan las normas y atiende a los llamados de sus estudiantes.		Si realizan actividades, en las áreas de lenguaje, educación física y matemáticas, que involucran procesos de identificación y elaboración de dibujos.	Va por cada mesa revisando el trabajo y escuchando si los niños tienen algo para decir.

SUJETO 3	Entrega fichas, hojas, imágenes y otros materiales de trabajo. Busca la participación de sus estudiantes en los temas que lleva.			Los estudiantes hacen preguntas sobre actividades realizadas, salen al tablero y transcriben las respuestas que previamente se realizaron en hojas.
SUJETO 4	Pega dibujos agradables en el tablero, crea ejemplos y los explica escribiendo en el tablero, y estimula la participación de cada grupo.		De asociación, identificación de colores, animales y algunos números, interpretan sucesos usando imágenes.	Realizan preguntas y cuentan historias de sus vidas.
SÍNTESIS	Entregan material, dan la instrucción de lo que se debe hacer	Generalmente asocian la retoma de conocimientos previos con preguntas sobre el tema del día, pero no se basan en las respuestas para continuar con la clase	Los estudiantes realizan las actividades propuestas, pero se dispersan fácilmente y comienzan a distraerse con otras cosas	En su mayoría las intervenciones son de tipo oral, ya que la participación de ellos es respondiendo y realizando preguntas.
DESARROLLO	¿Cómo resuelve los conflictos?	¿Qué ayudas ofrece a sus estudiantes?	¿Cómo se relaciona con los estudiantes?	¿Cómo evalúa?, ¿en qué momentos?
SUJETO 1	Habla con los estudiantes que están en desorden, detiene las	Realiza muchas preguntas de comprensión.	Es tierna, afectiva y cariñosa.	Realizando preguntas durante toda la clase.

	actividades cuando no están prestando atención			
SUJETO 2	No los resuelve la mayoría de veces y cuando lo hace se dirige al niño que causa desorden y llama su atención	Solo material didáctico.	Es una relación amable.	Por medio de fichas de trabajo
SUJETO 3	Regaña a sus estudiantes y va a cada lugar donde hay desorden para hablar con los niños.	Solo material didáctico	Es seria.	Realizando preguntas durante toda la clase.
SUJETO 4	Llama la atención de sus estudiantes.	Material didáctico y ejemplos.	Es cariñosa y amable	Realizando preguntas durante toda la clase.
SÍNTESIS	Los conflictos que se generan, básicamente son de indisciplina y en muchos casos las practicas se percatan y llaman la atención de los niños que la generan, e intentan llamar a la reflexión.	Las ayudas que proporcionan a sus estudiantes son mas que todo el material didáctico que les proporcionan y en algunos casos resuelven dudas e inquietudes	En general la relación con sus estudiantes, es formal, cordial y amable	La evaluación no es algo que se pueda observar fácilmente, aunque ésta se evidencia a través de preguntas que ellas realizan a sus estudiantes y por medio de fichas de trabajo
FINAL	Propone formas de organizar la información	¿Cómo cierra las clases?	¿Termina toda la secuencia propuesta? Si_ No_	
SUJETO 1	Con registros en el cuaderno de los	Los envía al baño por filas.	En ocasiones si pero en otras continúa en la	

	estudiantes y en hojas.		siguiente clase.	
SUJETO 2	Siempre se trabaja utilizando fichas.	Guardando el material y organizando el salón.		
SUJETO 3	Utilizando fichas.	No concluye ninguna actividad		
SUJETO 4	Utiliza fichas, dibujos en el tablero para transcribir a sus cuadernos.	Guardando los materiales y dando permiso para tomar el algo.		
SÍNTESIS	En general la información es registrada, ya sea en cuadernos o en fichas de trabajo	Generalmente las clases las cierra el timbre para el descanso, ir al baño o tomar el algo, pues no se evidencia socialización, ni cierre de las actividades.	En su mayoría, las estudiantes no cierran las actividades	
OTROS	¿Qué dificultades tiene como docente?	¿De qué manera las supera?	¿Cómo asume las correcciones y sugerencias?	
SUJETO 1	Manejo del tono de voz.	Algunas veces sube el tono de voz pero en ocasiones lo olvida.		
SUJETO 2	Manejo del tono de voz, manejo de la disciplina e instrucciones para todo el grupo.	No se preocupa por superarlo.		
SUJETO 3	Manejo del tono de voz, manejo de la	Trata de hacer cosas diferentes para las		

	disciplina.	próximas clases		
SUJETO 4	Manejo de grupo.	No se preocupa por superarlo.		
SÍNTESIS	Las dificultades más frecuentes son el manejo de grupo y de la voz	En muchas ocasiones las estudiantes no se percatan de las dificultades que tienen, por tanto no las superan fácilmente.	En la observación no es posible darse cuenta de cómo las practicantes asumen las correcciones y sugerencias, ya que éstas son dadas en las asesorías y en la revisión de las planeaciones.	