

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ESTUDIANTES DE
IV SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

VANESSA CAROLINA CALVO MORENO
MABEL XIOMARA MORENO VALLEJO
ANA MARÍA OSORIO MEJÍA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2010

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ESTUDIANTES DE IV
SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

VANESSA CAROLINA CALVO MORENO
MABEL XIOMARA MORENO VALLEJO
ANA MARÍA OSORIO MEJÍA

PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
PEDAGOGÍA INFANTIL

ASESORA:
CLARA LUCIA LANZA SIERRA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2010

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, 21 de Diciembre del 2010.

DEDICATORIA

A Dios por permitirme subir un peldaño más en mi vida, a mis padres, a mi tía Dorian, a mis hermanas, y mis dos hermanos que me dan fuerzas para seguir.
(Vanessa Carolina Calvo Moreno)

A Dios por darme uno de mis primeros éxitos, a mi madre, por ser mi apoyo y mi motor de vida, a mi tío y tías, a mi abuela y a mi novio por estar siempre conmigo.
(Mabel Xiomara Moreno Vallejo)

A Dios por darme la oportunidad de culminar esta etapa de mi vida, a mis padres y a mi familia por su entrega y apoyo incondicional.
(Ana María Osorio Mejía)

AGRADECIMIENTOS

Gracias por siempre gracias a la asesora Clara Lucia Lanza Sierra, por su disposición, orientación, compañía en la elaboración del trabajo de grado, un merecido reconocimiento por compartir sus saberes durante este proceso.

Al hogar infantil Risaralda y a sus directivas, al docente Carlos Mario Sánchez Zapata y a sus estudiantes de Práctica Pedagógica de IV semestre por su disposición, participación y colaboración.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	
1. JUSTIFICACIÓN	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
3. OBJETIVOS	7
3.1. OBJETIVO GENERAL	7
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
4. MARCO TEÓRICO	8
4.1. CONCEPCIONES	8
4.1.1. Construcción del conocimiento.	8
4.1.2. Qué son concepciones, cómo ha evolucionado el concepto.	10
4.1.3. Tipos de enfoques para investigar en concepciones.	12
4.1.4. Concepciones como teorías implícitas y explícitas.	17

4.1.4.1.	Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.	19
4.1.5.	Cómo se ha investigado en teorías implícitas.	20
4.2.	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	26
4.2.1.	Prácticas pedagógicas: conceptualización.	27
4.2.2.	Relación teoría-práctica.	29
4.2.2.1.	Concepciones de práctica pedagógica: Desarrollo histórico.	30
4.2.3.	Cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil.	37
4.2.4.	Dimensiones de la práctica en el currículo de Pedagogía Infantil: Disciplinar, Estratégica, Procedimental y Ético- Política.	39
4.2.4.1.	Dimensión disciplinar.	39
4.2.4.2.	Dimensión procedimental. .	41
4.2.4.3.	Dimensión estratégica	42
4.2.4.4.	Dimensión Ético- Política.	43
5.	METODOLOGÍA	45
5.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN	45

5.2.	UNIDAD DE ANÁLISIS	45
5.2.1.	Unidad de trabajo.	47
5.3.	INSTRUMENTOS	48
5.3.1.	Entrevista semi-estructurada.	48
5.3.2.	Observación no participante	49
5.4.	PROCEDIMIENTOS	50
6.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	51
6.1.	Análisis e Interpretación de las Entrevistas de las Estudiantes de IV Semestre	51
6.1.1.	Identidad	51
6.1.2.	Conceptualización	54
6.1.3.	Quehacer	56
6.1.4.	Reflexión	59
6.2.	Análisis e Interpretación de las Observaciones de las Estudiantes de IV Semestre	62

6.2.1. Inicio	62
6.2.2. Desarrollo	63
6.2.3. Cierre	66
6.3. Relación entre discursos y actuaciones, desde el decir y el hacer	69
CONCLUSIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	74
ANEXOS	80
Anexo 1. Entrevista	80
Anexo 2. Guía de observación	82
Anexo 3. Sabana organización de resultados entrevista	84
Anexo 4. Sabana organización de resultados entrevista	94

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Diferencia entre teoría implícita y explícita	20
Tabla 2. Categorías de la entrevista	46
Tabla 3. Categorías de observación	47
Tabla 4. Datos de las entrevistas	48
Tabla 5. Fases	50

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS	80
Anexo 1. Formato Entrevista	80
Anexo 2. Formato observación	82
Anexo 3. Sabana organización de resultados entrevista	84
Anexo 4. Sabana organización de resultados entrevista	94

RESUMEN

El proyecto concepciones de práctica pedagógica de las y los estudiantes de IV semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad Tecnológica de Pereira, fue realizado bajo la asesoría de la docente Clara Lucia Lanza Sierra, con colaboración de las estudiantes de IV semestre que se encontraban realizando su práctica en el Hogar Infantil Risaralda.

Esta investigación fue realizada con el fin de identificar y describir las concepciones sobre la práctica pedagógica de las estudiantes, como estas se reflejaban en sus discursos y en sus actuaciones; dicha investigación se realizó a través de una metodología de tipo cualitativo de corte interpretativo que permitió la identificación de sus creencias sobre su actuar en este punto de la carrera y como estas inciden en su intervención en el aula, la cual se trabajó a través de entrevistas respondiendo a las siguientes desde las categorías identidad, conceptualización, quehacer y reflexión. Para las actuaciones, igualmente se analizan las observaciones de clase, desde la categoría: quehacer que a su vez se subdivide en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Los tópicos del proyecto fueron los siguientes: Concepciones, construcción del conocimiento, qué son concepciones, cómo ha evolucionado el concepto, tipos de enfoques para investigar en concepciones, concepciones como teorías implícitas y explícitas, diferencias entre teorías implícitas y explícitas, cómo se ha investigado en teorías implícitas y Prácticas pedagógicas, relación teoría práctica, prácticas pedagógicas: conceptualización, concepciones de práctica pedagógica: desarrollo histórico, cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil, dimensiones de la práctica en el currículo de Pedagogía Infantil: disciplinar, estratégica, procedimental y ético-política.

Palabras clave: Concepciones, práctica pedagógica, dimensiones de práctica pedagógica.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del proyecto se presentan las concepciones de práctica pedagógica que tienen las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil; es importante investigar acerca de estas concepciones, para así lograr cambios en las políticas educativas que encaminen a mejorar la calidad de la educación y los desempeños de los docentes.

Este proyecto que se desarrolla en el marco del macro-proyecto de investigación “Transformación de las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira” el cual tiene como propósito identificar y describir las concepciones de práctica durante su desarrollo y proceso de formación. Para esta investigación se tomó como muestra la población estudiantil que cursaba la práctica pedagógica en IV semestre.

El ámbito problémico de esta investigación se sustenta en diferentes antecedentes de índole nacional y local, los cuales tienen una línea de investigación similar, esto con el fin de corroborar o refutar lo dicho por estos estudios.

La investigación tiene como finalidad la identificación de las concepciones de práctica de las estudiantes de IV semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, además cuenta con unos objetivos específicos en los cuales se busca identificar, categorizar y contrastar los discursos con las actuaciones de las estudiantes de IV semestre.

Del mismo modo, el marco teórico está estructurado desde dos fundamentos, concepciones y práctica, las cuales a su vez estas subdivididas en unos tópicos, el primero está orientado a conocer teóricamente, primero ¿Qué son concepciones y cómo ha evolucionado el concepto?, tipos de enfoques para investigar en concepciones, concepciones como teorías implícitas y explícitas y diferencias, y ¿Cómo se ha investigado en concepciones?, y el segundo la relación teoría – práctica, las prácticas pedagógicas: conceptualización, las concepciones de práctica pedagógica: desarrollo histórico, cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de pedagogía infantil, dimensiones de la práctica en el currículo de pedagogía infantil: disciplinar, estratégica, procedimental y ético-política.

La metodología utilizada para la realización de esta investigación fue cualitativa de corte interpretativo; para llevar a cabo el desarrollo el proyecto se tuvieron en

cuenta diversos instrumentos como las entrevistas y las observaciones realizadas en las estudiantes en las diversas instituciones educativas donde se ejecutan las prácticas pedagógicas, se analizaron los resultados encontrados y con esto se pudo contrastar la información, para saber cuáles eran los enfoques que regían las acciones pedagógicas de las practicantes y así poder identificar desde sus discursos y sus actuaciones las concepciones de práctica pedagógica que tienen los y las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Los resultados de esta investigación serán de gran importancia, ya que aportarán a la formación de los futuros docentes, para que estos tengan una nueva visión de su quehacer docente, además será de gran ayuda para que el núcleo de práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, realice las transformaciones necesarias para que los y las estudiantes cambien sus teorías implícitas acerca de las prácticas, y así mejoren sus actuaciones, llegando a ser más competentes profesionalmente.

1. JUSTIFICACIÓN

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

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

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

Sin embargo, los diversos núcleos y la práctica misma, no garantizan 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 IV 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.

La anterior afirmación fue un interrogante para Beltrán, y Quijano Hernández, de la Universidad Industrial de Santander, y Villamizar de la Universidad Pontificia Bolivariana (2008)¹; en su tesis “Las Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenierías de dos universidades colombianas”, donde se cuestionaron sobre esto mismo, concluyendo 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

¹ 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. 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

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

Para lograr cambios en la práctica pedagógica, 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.

Referente a lo anterior, Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006)², se cuestiona en su tesis “Caracterización de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de VIII semestre del programa licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira en la Institución Educativa San Nicolás a partir de las concepciones de modelos pedagógicos”, acerca de cómo se aborda el trabajo docente en su práctica pedagógica, concluyendo 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.

Dicha investigación permite al docente pensar, autoevaluarse y hacer visible las concepciones, a partir de su formación teniendo en cuenta las creencias y los imaginarios de lo que significa desempeñar la labor docente entrelazando lo teórico y lo pedagógico en una elaboración constructivista, sin dejar de lado los criterios de convivencia en el aula.

² CARMONA Díaz, Nidia; VÉLEZ Zapata, Clemencia. Caracterización de las prácticas pedagógicas de los (as) estudiantes de VIII semestre de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos (Trabajo de grado). Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la educación. 2006.

Este supuesto es interrogado cuando, a puertas de finalizar el proceso de formación, en muchos de los estudiantes, se ven actuaciones tradicionales propias de docentes formados hace muchos años o sin formación como docentes, aun cuando se hace énfasis en el modelo pedagógico constructivista, por lo tanto es conveniente reflexionar si el proceso de formación ha cambiado la forma como se realiza la transposición didáctica o si se continua impartiendo los conocimientos basándose en el modelo tradicional.

Este interrogante fue tomado anteriormente por Barrero R. F y Mejía V. B; (2005)³. En su tesis “La interpretación de las prácticas pedagógicas de una docente de matemáticas”, quien concluye que los modelos pedagógicos no son suficientes para explicar la práctica pedagógica, afirmando que al flexibilizar los modelos y hacer consiente la complejidad de la práctica pedagógica, se propone que los docentes sean investigadores de sus propias prácticas.

Partiendo de esta problemática surgen algunos interrogantes como: ¿Qué pasa durante su proceso de formación? ¿Por qué permanecen 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?

Este ultimo interrogante también fue tomado por Moreno (2006)⁴, en su tesis “Concepciones de práctica pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional”, concluyendo que los procesos de formación, las concepciones, representaciones y creencias que tienen los coordinadores, maestros titulares y alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica, son aspectos inconscientes (implícitos) que afectan la actuación de las personas, por lo tanto muchas de las propuestas de innovación no logran ser interiorizadas por los educadores en formación, por su resistencia al cambio. Además se estableció que en las prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios inciden, en mayor medida, los modelos de enseñanza de sus profesores de educación básica que los de la universidad. Por último se concluye que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios.

³ 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>

BEDOYA Madrid, José Iván. Epistemología y Pedagogía. Bogotá: ECOE Ediciones. 2005.

⁴ 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.

Este breve recorrido, demuestra que el problema planteado en esta investigación es de interés para la comunidad académica y educativa, y que sus hallazgos podrán contribuir a comprender las concepciones y a repensar las propuestas de formación para su transformación.

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

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

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

3.1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

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

4. MARCO TEÓRICO

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

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

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

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. En contraste con esta idea de que el conocimiento se construye a partir de un proceso mental, por medio de la interacción del individuo con su entorno, se encuentra la perspectiva de construcción colectiva del conocimiento planteada por

⁵ POZO, Juan Ignacio. (2006) Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España, 2006, Pág. 96-130.

⁶ PIAGET, J. (1974). Adaptación vital y psicología I "intelligence. Orgánica de selección y fenocopia. Paris, Hermann. Pág. 42

⁷ Ibíd. Pág. 96-130.

Vigostky (1978)⁸ que plantea como a medida que el individuo interactúa con el medio social, construirá su propio conocimiento, ya que el conocimiento no sólo tiene origen en la interacción, sino que es compartido por los grupos sociales, con el fin de proporcionar a sus miembros; ideas, palabras, y conceptos que le den sentido al mundo que los rodea.

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

Vigostky⁹ (1978) destacó el valor de la cultura y el contexto social, que veía crecer el niño a la hora de hacerles de guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje, asumía que el niño tiene la necesidad de actuar de manera eficaz y con independencia y de tener la capacidad para desarrollar un estado mental de funcionamiento superior cuando interacciona con la cultura (igual que cuando interacciona con otras personas). El niño tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje pero no actúa solo, aprende a pensar creando, a solas o con la ayuda de alguien, e interiorizando progresivamente versiones más adecuadas de las herramientas "intelectuales" que le presentan y le enseñan.

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

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

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

⁸ VYGOTSKY, L. (1978): La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Harvard University Press, Cambridge. p 54.

⁹ Ibíd. Pág. 55

interacción con otros, las cuales pueden ser modificadas de acuerdo a las vivencias y conocimientos que cada persona construye.

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

Según Juan Ignacio Pozo¹⁰(2006), las concepciones a lo largo de la historia se han entendido de diversas maneras, inicialmente se decía que era la forma como cada persona veía una situación, luego se dijo que era un conjunto de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social, después se argumentó que eran representaciones que poseen las personas acerca de la naturaleza y la adquisición del conocimiento, posteriormente se afirma que son experiencias que se definen a partir de la relación interna con las situaciones del mundo que brindan aprendizaje. Y finalmente se argumenta que son teorías implícitas donde asumen que las concepciones son representaciones complejas que muestran diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice del medio social.

Para Giordan y de Vecchi¹¹ (1995) el concepto sobre las concepciones ha evolucionado bastante ya que se ha pasado de una estructura intuitiva e imprecisa, a un concepto didáctico, como teorías implícitas que el individuo puede ir modificando a medida que pasa el tiempo con la apropiación de conocimientos en la vivencia de nuevas situaciones.

“Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo” Rodrigo, Rodríguez y Marrero ¹² (1993). Con este argumento podemos evidenciar que cada persona al enfrentar una situación, utiliza las concepciones que ha construido en su entorno social.

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

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. 96-130.

¹¹ GIORDAN, André VECCHIO, Gérard de (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. Pág. 111

¹² RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. p.33.

por su carácter dinámico, operativo e instrumental, ya que en la satisfacción de sus necesidades básicas, el hombre cuenta con la cultura y la sociedad para desempeñar sus tareas y oficios; en un acto de autonomía construye sus propias teorías, caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación. Son teorías discutidas en la práctica docente, que le va aportando argumentos para reevaluarlas, replantearlas o validarlas. Estas teorías se van convirtiendo en una especie de “estilo de pensamiento dominante” contextualizado en un colectivo de pensamiento. Fleck, L¹³ (1986)

4.1.3. Tipos de enfoques para investigar en concepciones.

Como se ha visto en los apartados anteriores, las concepciones tienen diversas maneras de entenderse. Para comprenderlas, es necesario analizar diversos enfoques y sus funciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, éstos son explicados por Pozo¹⁴ (2006) 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 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.

¹³ FLECK, L. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza, (1986). Pág. 48.

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

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

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

El enfoque de la teoría de la mente también permite entender la evolución de las concepciones en los seres humanos, desde edades tempranas de desarrollo psicológico e interpersonal, entendiendo la construcción del conocimiento a partir de la interacción social. Para explicar esta concepción, subyace una visión sobre el origen del conocimiento y la manera cómo se llega a conocer, propuesta por Tomasello, Kruger y Ratner, (1993) citado por Pozo¹⁵. En ella se propone que en la base de la conducta humana se encuentra una concepción implícita de las personas como agentes intencionales que hacen que determinen su comportamiento.

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

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

Otra visión que exponen los autores Rodrigo, Rodríguez y Marrero¹⁶ (1993) es la de la teoría de los trazos de Hintzman; en la que se establece que las teorías

¹⁵ TOMASELLO, KRUGER Y RATNER, 1993 citado por POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 96-130.

¹⁶ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág. 80.

implícitas son un conjunto de conocimientos o registros de experiencias almacenadas de manera episódica, autobiográfica que en el contexto de una situación determinada, se activan sintetizándose u organizándose para dar una respuesta conductual, explicarse o predecir un fenómeno. Esta visión permite evidenciar que la incorporación del conocimiento se da por aprendizaje asociativo, lo que explica su carácter implícito.

Una última visión que presenta McClelland y Rumelhart, 2006 citado por Pozo¹⁷; establece que las teorías implícitas constituyen una incorporación de conocimientos de información eventual, que se aprenden por las mismas reglas de aprendizaje asociativo que otros tipos de aprendizaje y cuya diferencia radica en que son organizados en el momento en que se almacenan en la memoria permanente, y que se repiten en diferentes partes de la memoria, se recuperan y se adaptan a las actividades o situaciones que se presentan. En esta visión, Pozo¹⁸ (2006), agrega que una teoría implícita es activada constantemente y que puede condensarse y automatizarse como el resto de los aprendizajes asociativos, dando lugar a la formación de esquemas mentales explícitos en nuestra memoria permanente, que sirven para ser aplicables únicamente en una tarea específica.

El tercer enfoque es el de las creencias epistemológicas; se refiere a “las ideas sobre la naturaleza del conocimiento y la manera de conocer sostenidas de forma más o menos implícita por distintas personas”¹⁹, y comprender los procesos y las estrategias que empleamos para aprender. El enfoque de las creencias epistemológicas tiene en cuenta tres aspectos:

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

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

¹⁷ MCCLELLAND Y RUMELHART, 2006 citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 96-130.

¹⁸ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 96-130.

¹⁹ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 96-130.

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.

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

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

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

Dentro del enfoque de las teorías implícitas, es necesario citar otros autores que con sus investigaciones aporten a su análisis y comprensión. Entre ellos se encuentran Rodríguez, González y Rodrigo (1985)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

²⁰RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. p 51.

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.

Estas investigaciones de Rodríguez, González y Rodrigo (1985)²² y de Kelly (1955) citado por Pozo²³, permiten demostrar el proceso y desarrollo de las teorías implícitas en torno a la construcción del conocimiento.

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

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

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

²¹ KELLY, 1955 citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 96-130.

²² RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. p 51.

²³ KELLY, 1955 citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 96-130.

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 Pozo²⁴, quien establece una relación entre la práctica y el conocimiento. En dicha relación, el profesor se sirve de tres tipos de conocimiento: El conocimiento en la acción, producido de manera espontánea y hábil, revelado en nuestras acciones inteligentes; la reflexión en la acción, que permite que el docente pueda reflexionar en medio de su actuar sin necesidad de interrumpirla, reestructurando estrategias de acción en la ejecución de sus tareas, y la reflexión sobre la reflexión en la acción; que supone la capacidad de describir la acción y reflexionar sobre esta descripción, en un proceso de carácter recurrente.

Los tipos de conocimiento se constituyen en un aporte relevante para la construcción de conocimientos útiles en la práctica docente. Teniendo en cuenta los aportes anteriores puede decirse que el enfoque perfil docente, se constituye en el análisis de la planificación y la acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre su propia práctica. Esto con el fin de entender al docente como sujeto reflexivo y racional.

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

4.1.4. Concepciones como teorías implícitas y explícitas.

De los enfoques trabajados, esta investigación asume el de las teorías implícitas, las cuales son importantes ya que evidencian el proceso de construcción de las comprensiones que se tienen del mundo desde los discursos y las actuaciones de las personas. En este sentido, se hace indispensable conocer las diversas definiciones que se tienen sobre teorías implícitas, provenientes de distintas perspectivas conceptuales.

²⁴ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 96-132.

Según Pozo (2006)²⁵ las teorías implícitas han tenido básicamente cuatro definiciones; en primer lugar dice que son un conjunto de creencias que un individuo posee respecto a la forma de ser de las personas, la naturaleza humana y/o los grupos sociales. Estos conocimientos se organizan de modo más o menos coherente y establecen relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad.

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

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

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

Ahora bien, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)²⁶ 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)²⁷ plantea que las teorías implícitas influyen la forma en que cada persona concibe la realidad y son particulares para cada dominio del mundo social. En suma, se puede decir que las teorías implícitas son representaciones mentales que se tienen sobre la realidad, estas son de carácter inconsciente y se ponen en juego ante diversas situaciones, además sirven para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y así tomar decisiones.

²⁵ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 96-130.

²⁶ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág. 44.

²⁷ BACOVA, V. (1998). Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. *Studia Psychologica*, 40, 255-260.

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)²⁸, quienes argumentan que estas sirven para comprender y simplificar la realidad social, aumentando la percepción de control psicológico en nuestras relaciones sociales.

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

4.1.4.1. Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.

Las teorías explícitas son el producto de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje o de la experiencia; estas son conscientes y tratan de adaptarse a la realidad para explicarla, para así ajustarse a los discursos pensados, es decir, hablar con la propiedad y elocuencia necesaria en un contexto determinado. Por el contrario como se ha venido diciendo las teorías implícitas son utilizadas para interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento, para lo cual deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación que las requiere (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)²⁹.

En cuanto a la formación docente, según Pozo³⁰ (2006) 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.

²⁸ LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. (2006). relaciones de las teorías inter-grupales. Grupo de Procesos y relaciones inter-grupales. Pág. 15.

²⁹ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág. 83- 89.

³⁰ POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006. Pág. 96-130.

Karmiloff Smith (1997), citado por Pozo³¹ (2006), afirma que las teorías implícitas deben hacerse explícitas para poder reflexionar sobre ellas y así poder cambiarlas, según este último autor el proceso de cambio de una teoría implícita en explícita, se da en tres pasos: el primero es una situación que estimula a la teoría implícita, el segundo es el proceso mental que da pie a la reflexión de dicha situación, y el último es la reflexión como tal, en donde la teoría implícita se reestructura y cambia a explícita.

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

Tabla 1: Diferencia 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 tiene el docente y el objeto de la enseñanza en la institución, algunos de los aportes que podemos citar son los siguientes:

Rafael Porlán Ariza y Cols³² (2001), describen y analizan las concepciones de 28 educadores en función de los siguientes factores: principios, contenidos, métodos y evaluación de su formación docente en curso, teniendo el modelo de profesor-investigador como referente teórico. Se presentaron a los docentes una serie de preguntas en forma de entrevista relacionadas con su formación y a partir de sus respuestas, se realizó un análisis sobre los principios, contenidos, métodos y evaluación que hacen parte de su quehacer educativo. Los datos obtenidos

³¹ KARMILOFF, Smith (1997), citado por Pozo, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006.p 114.

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

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.

Wittrock³³ cita estudios de diversos autores como Nisbett y Ross (1980). Esta investigación concluye que los conocimientos de las personas están organizados en estructuras cognitivas, las cuales, son el resultado de la esquematización mental que realizan de su relación con los objetos, sucesos y experiencias del medio, así como de su interacción con otros. Otras formas de organización del conocimiento se representan en creencias o teorías razonablemente explícitas, las cuales constituyen el conocimiento proposicional, que se origina a partir de las diversas ideas que crean las personas en torno a las características de los objetos, sucesos y experiencias del medio con el que se relacionan. La diferencia entre estos tipos de organización del conocimiento radica en la manera como las personas incorporan e interpretan su propio mundo. Esta investigación se desarrolló en torno a las interpretaciones resultantes de la revisión de teorías y creencias de los docentes sobre los alumnos. Para ello se utilizó un método de captación política donde se pidió a 39 docentes que seleccionaran de un grupo de estudiantes de los cuales esperaban un buen rendimiento y otro grupo de los cuales no esperaban un buen rendimiento y a partir de ello indicaran el por qué de esta selección realizando una evaluación de sus descripciones.

Los autores Crist, Marx y Peterson³⁴ (1974), realizan una distinción en las siguientes tres categorías propuestas por Jackson (1968) quien dice, son las que componen el pensamiento de los docentes: a) La planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos), b) Sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) Sus teorías y creencias. Se dice entonces que las dos primeras categorías representan una distinción temporal, ya que tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula o bien antes o después de esa interacción. Además, estos investigadores formularon la hipótesis de que el tipo de pensamiento de los enseñantes durante la interacción en el aula difiere

³³ WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 502 - 504

³⁴ Ibíd. Pág. 449

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)³⁵ propone otras categorías las cuales fueron retomadas por Conners y Lowyck (1980), estas reflejan una mayor descripción de tipo “procesos cognitivos” de los pensamientos interactivos de los docentes:

Percepciones: el docente mencionaba una experiencia de tipo sensorial.

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

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

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

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

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

Ahora bien, el estudio sistemático de los procesos de pensamiento de los docentes enfrenta a los investigadores con serios problemas técnicos, metodológicos y epistemológicos. Esta investigación se basa en gran medida en

³⁵ WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 481

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 Wilson³⁶ (1977) cuyos argumentos fueron cuestionados por Ericcson y Simon³⁷ (1980). Estos últimos indicaron que los informes verbales son muy fiables y válidos como datos cuando una persona informa sobre el contenido de lo que se está ocupando en aquel momento. Se dice además, que menos fiables y válidos son los datos obtenidos a partir de investigaciones vagas y generales o que obligan a los entrevistados a valerse de procesos deductivos para completar o elaborar parcialmente la información recordada.

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 Bloom³⁸ (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

³⁶ WITTROCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 451 - 455

³⁷ *Ibíd.* Pág. 452

³⁸ WITTROCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 456.

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)³⁹ como método para descubrir los constructos personales que influyen en la conducta individual. Se le presenta a una persona una serie de tarjetas en las que han escrito palabras aisladas o frases relacionadas con el ámbito que interesa al investigador. Se pide al sujeto que indique qué tarjetas son semejantes o diferentes y que explique por qué. El investigador denomina “constructos” a los conjuntos de tarjetas así obtenidos y a sus respectivas fundamentaciones. Los constructos y sus elementos componentes se ordenan entonces en forma de matriz para que queden de manifiesto (al examinarlos o al someterlos a análisis factorial) las relaciones entre los constructos. Las variantes de esta técnica incluyen que se encargue el docente de la producción de los elementos que se deben clasificar y que participe en el análisis de la relaciones entre los componentes por medio de entrevistas “clínicas”.

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

La diferencia en los puntos de partida para el estudio de la planificación del enseñante se constituye probablemente la razón de la diversidad de los métodos de investigación en uso y de la dificultad que los autores de reseñas encuentran para presentar un resumen coherente de lo estudiado. El análisis de la

³⁹ KELLY, 1955 citado por POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 96-130.

planificación es dificultoso porque se trata tanto de un proceso psicológico como de una actividad práctica.

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

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

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

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

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

4.2. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La práctica pedagógica se entiende como el quehacer de los docentes profesionales, o en proceso de formación. Este quehacer es entendido como “un conjunto de acciones reguladas por consideraciones de carácter pedagógico y didáctico, cuya intención central es la enseñanza.”⁴⁰ En relación a la

⁴⁰ LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital.

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

4.2.1. Prácticas pedagógicas: Conceptualización.

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

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, en general, en las diversas situaciones en las que se desempeñe como profesional.

Es por esto que en el ámbito formativo, la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (Avalos, 2002)⁴¹, 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.

⁴¹ Avalos, B. (2002): Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109.

4.2.2. Relación teoría- práctica

Como se ha señalado en párrafos anteriores, en la práctica pedagógica se hacen evidentes marcos conceptuales que el maestro, consciente o inconscientemente, pone en evidencia en su actuar. En los procesos formativos se espera hacer estos marcos conceptuales cada vez más conscientes y consecuentes con los procesos de formación teórica que se desarrolla a través de los planes de estudio.

En palabras de Carr (1990) citado por Diker y Terigi define como “la actividad docente y el carácter de principios que han de dirigir la acción debido a que, toda teoría demuestra su capacidad al explorar de un modo sistemático y riguroso una serie de problemas y estos problemas tienen su fuente en la práctica”⁴² es decir, es un conocimiento disciplinar y pedagógico que adquiere un maestro en formación, fundamentada desde las bases académicas, a través de las diferentes asignaturas que les brinda el programa en la licenciatura.

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.

Diker y Terigi (1995)⁴³ plantean que la separación entre teoría y práctica, está dada por la diferenciación entre investigación y enseñanza, es decir por la distinción ocupacional entre “los llamados prácticos (los docentes) y los teóricos (investigadores especialistas en las diversas disciplinas pedagógicas), pero esta afirmación nos lleva a pensar que los docentes no manejan alguna teoría, lo que es contradictorio, ya que una de las funciones de los docentes es realizar la praxis, esto quiere decir realizar la reflexión de la teoría y la práctica.

De este modo la relación teoría-práctica en algún momento de la formación de los docentes debe verse de forma bidireccional, donde una le aporta a la otra, para que estas dos permanezcan vinculadas, deben estar presentes en el aula, así como afirma Perrenoud (1994) citado por Diker y Terigi “para garantizar la articulación entre teoría y práctica es necesario que la formación favorezca una alternancia permanente, lo cual supone que una parte larga del tiempo de

⁴² DIKER, G. TERIGI. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Carr 1990. Pág. 119.

⁴³ *Ibíd.* Pág. 120-121.

formación, sea un tiempo de trabajo en el establecimiento escolar y la clase, según modalidades diversas”⁴⁴.

Por lo tanto 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)⁴⁵.

Concluyendo de esta forma que la relación teoría – practica aun es difícil de definir, puesto que todavía existe una discusión entre diversos autores que las ven como dos elementos que pueden estar articulados o no, así mismo Contreras Domingo (1987) citado por Diker y Terigi afirma que “la relación entre estos dos planos de la actividad docente no habrá de resolverse jamás de manera definitiva”⁴⁶, pero estas deben tener la misma importancia en la formación del docente, para que así este logre que su labor sea integral.

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

4.2.2.1. Concepciones de Práctica Pedagógica: Desarrollo histórico.

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

Enfoque artesanal o concepción tradicional-oficio:

Este enfoque toma la práctica pedagógica como una actividad artesanal, entendida como el oficio donde se moldea al docente en la medida que adquiere

⁴⁴ DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidós. Perrenoud 1994. Pág. 123.

⁴⁵ ARBELÁEZ, Martha Cecilia, BUSTOS Alfonso, DÍAZ Barriga, Frida, SANTÁNGELO, Horacio. Ponencia: Practicas educativas. 2009. Pág.5.

⁴⁶ DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidós. Contreras Domingo 1987. Pág. 124

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”⁴⁷ (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

⁴⁷ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. p 21.

capaces de educar y de civilizar a dicha sociedad. Entonces la enseñanza se centró más en impartir valores morales y de convivencia, para cambiar la conducta de las personas que en la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento.

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

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

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

La tradición academicista:

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

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

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

Es importante para este enfoque que el docente sea un especialista en los contenidos de su ciencia, además que se actualice constantemente en su asignatura, ya que esto garantiza la calidad de la educación visualizada en que “los alumnos dominaran los conocimientos, pudiendo comprender los contenidos, discutir sus postulados y desarrollar el pensamiento autónomo del aprendizaje.”⁴⁸ (Davini.1997).

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

Enfoque asistencialista:

Según García Méndez (1992)⁴⁹, el concepto de asistencia surge en lugares públicos tales como asilos y hospitales, establecimientos que les correspondió realizar una importante labor en la protección y cuidado de la niñez abandonada, maltratada o desadaptada en donde su función principal fue atender a las necesidades básicas de los niños y niñas, necesidades tales como, velar por su alimentación, brindarles afecto y recreación, para lo cual se planteó organizar diversas actividades recreativas y educativas.

Este enfoque fue utilizado inicialmente por algunas religiosas extranjeras que manejaban estas instituciones y que conocían los métodos de trabajo de asistir a los más necesitados, por lo cual no les fue difícil organizar labores similares. Según este enfoque los maestros son considerados como cuidadores, ya que su

⁴⁸ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. Pág. 35.

⁴⁹ GARCIA MENDEZ, Emilio y CARRANZA, Elías. “El derecho de Menores como Derecho Mayor”, en Del Revés al Derecho. Edit. Galerna, Buenos Aires, 1992

visión estaba focalizada en supervisar que los niños y niñas estuviesen bien, es decir, que sus necesidades básicas estuviesen satisfechas; por otra parte los niños y niñas son vistos como beneficiarios, es decir, como sujetos que están a la espera de la resolución y satisfacción de sus necesidades inmediatas.

El saber es dejado de lado, puesto que el interés no es formar a los niños y niñas académicamente sino enfocar su labor en el hacer, es decir, desarrollar diferentes habilidades, actividades y acciones que permitan que los niños y niñas tengan un desarrollo físico ideal.

Finalmente el ser no es tenido en cuenta en este enfoque, ya que al ser su obligación atender a los niños en situación de abandono y pobreza, son vistos solo como beneficiarios de un servicio, sin hacer procesos reflexivos que den cuenta del desarrollo de los niños, en esta concepción los resultados de la labor del maestro son evaluados desde la satisfacción de las necesidades básicas de los usuarios, en este caso de los niños y niñas beneficiarios del servicio.

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...”⁵⁰ (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

⁵⁰ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. Pág. 37.

profesor, ésta ya estaba prescrita por un currículo que debía llevarse a cabo y por un texto instruccional como recurso o herramienta de esa enseñanza, tanto así, que éste le decía al maestro qué contenidos enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar.

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

La concepción personalista o humanista:

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

Desde el saber el maestro debe tener en cuenta los saberes básicos, pero además de esto, debe enseñarle a sus estudiantes cómo aprender, es decir, formar personas que sepan resolver problemas con mentalidad de que siempre puede, a tener confianza de sí mismo y valorarse como persona, para vivir en una sociedad apta para todos, por esta razón es tan importante trabajar en el concepto de sí mismo, las cualidades personales, para que se despierten la libertad y la creatividad, para que hagan de la sociedad un espacio de todos y para todos, en este espacio los jóvenes como futuros docentes son centro de formación por su posibilidad de generar nuevas ideas y ser formados bajo las exigencias establecidas en su entorno.

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

El trabajar el concepto de sí mismo lleva a la persona a poseer una alta autoestima, el docente poseerá una percepción positivista de su labor, la

capacidad de decir yo puedo, la confianza de llegar a sus metas y sentir el valor y respeto por sí mismo. Si el docente trabaja en estos aspectos, logrará transmitir a sus estudiantes un cariño, aprecio por sí mismo, lo cual hará que disfruten de su labor académica, mostrando pasión por sus tareas educativas.

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

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

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

La práctica pedagógica se ubica en contextos diferentes que la enmarcan y la hacen accionable. Estos contextos diferentes son entonces los que hacen que los resultados sean impredecibles y que además cada docente tenga que plantear su propia metodología que responda a las exigencias del contexto mismo. Este último enfoque enmarca entonces el perfil de un docente reflexivo que debe pensar en las soluciones a las problemáticas de su contexto y que con su metodología tenga un excelente desempeño en su práctica pedagógica.

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

En este enfoque se toma al estudiante como un ser integral, ya que es importante en la formación del docente que conozca el saber disciplinar del área a enseñar, el cómo enseñar teniendo en cuenta sus principios metodológicos para poder

planear y llegar a la ejecución, abordando estratégicamente las situaciones presentes en su labor de enseñanza sin olvidar desarrollar una evaluación formativa y por procesos.

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

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

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

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

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

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

aprendizaje significativo, profundo y a su vez favorezcan las relaciones interpersonales en los espacios pedagógicos.

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

El cuarto eje, hace referencia a 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”⁵¹.

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.

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

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

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

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

Por esta razón, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil fundamenta las prácticas pedagógicas desde enfoque “hermenéutico- reflexivo⁵² o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva⁵³, 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 Lanza⁵⁴, las prácticas pedagógicas son entendidas como espacios de intervención educativa en la cual se desarrollan aspectos básicos de la formación docente porque permiten la confrontación de los saberes teóricos con las realidades de los espacios educativos. Es allí donde el estudiante reelabora el saber y construye sus propias representaciones, En consecuencia, se puede afirmar que el saber pedagógico que configura la práctica se concreta en unas dimensiones constituyentes, éstas son:

4.2.4.1. Dimensión disciplinar.

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

Se habla aquí de disciplina entendida como orden de estudio. Las disciplinas se reconocen por las divulgaciones académicas donde se exponen los resultados de los procesos de investigación y por los círculos académicos, intelectuales o

⁵² PEREZ, Gómez.1993, dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, Pág. 116.

⁵³ RODRIGUEZ, Marcos y GUTIERREZ, Ruiz.1995. dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, Pág. 116.

⁵⁴ LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

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”⁵⁵, 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.

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 Contreras⁵⁶ 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?”⁵⁷

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.

⁵⁵ LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital.

⁵⁶ GÓMEZ DE BARBOSA, Gladys Lucía - BUITRAGO CONTRERAS, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes, Universidad el bosque. Pág. 2.

⁴⁴ CASTAÑEDA VÁZQUEZ, María y ABBA BERNSTORFF, Alberto Boris. Ponencia “Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja”. Pág. 2.

4.2.4.2. Dimensión Procedimental

Esta dimensión hace referencia específicamente a la transposición didáctica como eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en transformar los saberes disciplinares en saberes escolares, que como dice Lanza⁵⁸, supone una integración de la disciplina en el ámbito académico, en donde los contenidos deben pasar por una serie de adecuaciones y ajustes para su enseñanza. “La transposición implica una selección de contenidos, establecer el curso de acción en el aula, qué recursos se hacen necesarios, cuáles serán los escenarios pertinentes, cómo se conforman las rutinas y las acciones, por medio de qué estrategias, caminos y procesos, y si el saber podrá ser adquirido por las y los estudiantes.”⁵⁹

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)⁶⁰ 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

⁵⁸ LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital.

⁵⁹ LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital.

⁶⁰ CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. editorial Aique. 2005. Pág. 51

entorno debe ser tenido en cuenta, ya que es a partir de éste que se obtienen los saberes y se les da significado.

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

Para que la enseñanza de un determinado contenido del saber sabio designado entre muchos otros sea apto para lograr los objetivos de la enseñanza, éste deberá sufrir una serie de transformaciones y de adecuaciones por parte del enseñante, adaptaciones que suponen como menciona Chevallard (2005) “un peligro”⁶¹ eminente, pues las mismas concepciones y la subjetividad de quien toma el saber sabio y lo transmite a saber enseñado impide una visión idéntica de la realidad, ya que es el docente quien se encarga de enfrentarse al riesgo de organizar los saberes que serán interpretados de formas diferentes por sus estudiantes.

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

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

4.2.4.3. Dimensión estratégica.

Otra dimensión constituyente de la Práctica Pedagógica en el Currículo de Pedagogía Infantil es la dimensión estratégica. Lanza⁶² 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

⁶¹ CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. editorial Aique. 2005. Pág. 51

⁶² LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital.

situaciones requiere de consideraciones pedagógicas que permitan la expresión de las diferencias y el respeto entre los estudiantes.

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

Ante situaciones de conflicto en el aula, es primordial que el docente asuma la existencia de éste para buscar alternativas que permitan un correcto y eficaz manejo de forma constructiva. Para ello, se utilizan herramientas teóricas útiles como las competencias ciudadanas que ha formulado el Ministerio de Educación Nacional, las cuales se convierten en un apoyo Teórico y procedimental en la solución de conflictos, la inclusión, y el desarrollo de aulas más democráticas.

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

4.2.4.4. Dimensión ético-política

Esta dimensión de la práctica pedagógica desarrolla conciencia del maestro alrededor de dos aspectos fundamentales: en primer lugar, la responsabilidad social que tienen los diferentes actos educativos. Lo cual el maestro pone al descubierto en sus propósitos políticos, es decir, las metas que justifican su labor, el maestro asume una responsabilidad social al estimular a sus estudiantes a incursionar en el mundo de la cultura. Esto, de una u otra manera, le da la posibilidad al estudiante de comprender su propio mundo y entender críticamente los nuevos conocimientos que está construyendo en el proceso.

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

En este contexto las dimensiones (disciplinar, procedimental, estratégica y ético-política) reflejan el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado durante la intervención pedagógica que permite al docente en formación reflexionar, al ser consciente de sus actuaciones. Entonces, la formación docente debe estar enmarcada en el modelo reflexivo, pues se tiende a transformar las concepciones de enseñanza y aprendizaje las cuales son producto de la cultura y la interacción social de los individuos, dichas concepciones son teorías implícitas constituidas desde las actividades cotidianas de aprendizaje y las estructuras cognitivas de los docentes en formación. En este sentido, el conocimiento acerca de la enseñanza y las concepciones de práctica pedagógica se transforman a medida que se adquieren nuevos conocimientos y se interactúa con las demás personas, convirtiéndose en saberes explícitos.

5. METODOLOGÍA

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

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

Según Taylor y Bogdan, citado por Deslauriers la investigación cualitativa, es la que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas,

y el comportamiento observable de las personas, esta investigación se centra en el análisis sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción y la construcción de la realidad social⁶³.

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

5.2. UNIDAD DE ANÁLISIS

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

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

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

Tabla 2. Categorías de la entrevista

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Identidad	Se define como la formación del docente como ser humano, teniendo en cuenta sus pensamientos inconscientes y a sus responsabilidades como ser social y político, haciendo referencia a aquellas características que tiene el docente desde el ser, es decir, su relación consigo mismo, con sus deseos e intereses y con las responsabilidades éticas y políticas que se asumen en su desempeño profesional

⁶³ DESLAURIERS, Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía Práctica: La investigación cualitativa. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro, 2004. Pág. 5

Conceptualización	Se concibe como las representaciones que los estudiantes tienen sobre la práctica pedagógica, es decir los conceptos, entendidos como el saber declarativo que todo profesional debe conocer respecto a su labor, en este caso el conocimiento didáctico, desde el cual interpreta la realidad de sus propios conocimientos a partir de un proceso de reflexión
Quehacer	Se define como las actuaciones del docente, donde pone en juego sus conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en su formación, donde se requiere planear la clase teniendo en cuenta diferentes variables (tiempo, espacio físico, metodología, recursos), pero también se puede definir 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.
Reflexión	La reflexión es la capacidad que tiene el docente de cuestionarse acerca de sus acciones en el aula, esto se hace con el objetivo de evidenciar las dificultades que tienen y de esta manera intentar mejorar.

Y en las actuaciones sólo desde la categoría quehacer, que fue abordada desde 4 momentos:

Tabla 3. Categorías de observación

CATEGORÍA	MOMENTOS	DEFINICIÓN
Quehacer	Inicio	Esta categoría se define como aquellas actividades de apertura, la cual tiene como propósito contextualizar a los estudiantes respecto al trabajo que se va a realizar y dar a conocer los propósitos, las reglas o normas para el desarrollo de las clases, para así a partir de ellos, introducir a los niños en lo que se tiene planeado.
	Desarrollo	Hace referencia a las acciones que realiza el docente para desarrollar la transposición didáctica, es aquí donde se desarrollan

		actividades de enseñanza y aprendizaje, propuestas para lograr que el estudiante alcance un determinado conocimiento, en esta categoría se puede ver la relación, docente –estudiantes, la forma de resolver conflictos, las intervenciones de los estudiantes, las ayudas que ofrece el docente y la evaluación.
	Cierre	Es definido como el periodo donde se culmina una actividad académica, es decir donde se organiza toda la información presentada durante la jornada para ser concluida con la socialización de los conocimientos adquiridos, teniendo en cuenta los registros hechos, la evaluación y las propuestas para la siguiente clase.

5.2.1. UNIDAD DE TRABAJO

Concepciones de práctica pedagógica de 5 estudiantes de IV semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, las cuales cumplan con los siguientes requisitos, en el momento de ejecutar esta:

- Hayan cursado o estén cursando las asignaturas de Procesos de desarrollo psicomotor, procesos de desarrollo cognitivo y procesos del desarrollo del lenguaje.
- Estén cursando por primera vez la asignatura de práctica inicial.
- No hayan tenido alguna experiencia relacionada con práctica pedagógica.
- No tengan simultaneidad de prácticas pedagógicas.

Tabla 4. Datos de las entrevistas

Estudiante	Genero	Nº de prácticas (cual repitió)	Grado donde hace la practica
1	Femenino	Primera	Pre-jardín
2	Femenino	Primera	Pre-jardín
3	Femenino	Primera	Pre-jardín
4	Femenino	Primera	Jardín

5	Femenino	Primera	Jardín
---	----------	---------	--------

5.3. INSTRUMENTOS

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

La validación de dichos instrumentos se realizó en tres fases:

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

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

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

5.3.1. Entrevista semi-estructurada.

En este contexto, la entrevista permitió a los estudiantes de IV 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. Concierno a las preguntas 5, 6, 7 y 8.

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

Reflexión: Entendida como el proceso de análisis y auto regulación que realiza el docente de su desempeño en las practicas pedagógicas. Pertenece a las preguntas 13, 14, 15 y 16. (Ver anexo 1)

5.3.2. Observación no participante.

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

El primero de ellos es el inicio, hace referencia al modo de explicación de los propósitos, la organización del grupo y la importancia que se le da a los conocimientos previos de los estudiantes. Las preguntas que dan cuenta de ello son 1, 2, 3, y 4.

El segundo hace referencia al desarrollo, donde se identifica la secuencia didáctica, la resolución de los diferentes conflictos, la forma de evaluar y la relación con los estudiantes. Para ello se realizaron las preguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12.

El tercero, se refiere a la finalización de la clase, aquí se evidencia el cierre de la intervención pedagógica y las conclusiones a las que se llegaron. Corresponde a las preguntas 13 y 14.

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

5.4. PROCEDIMIENTOS

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

Fase identificación: En la cual se identifican y describen las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de IV semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, con la ayuda de la información recolectada mediante los instrumentos.

Fase caracterización: En esta, se caracterizaron las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de IV 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: en esta las categorías serán interpretadas a luz de las teorías, evidenciando las características comunes y generales de dichas concepciones.

Tabla 5. Fases

FASE	DIMENSIÓN	INSTRUMENTOS
Identificación	<p>Recoger y organizar la información, desde las categorías iniciales: Discursos: Identidad, conceptualización, quehacer y reflexión.</p> <p>Actuaciones Desde la categoría quehacer y sus momentos: Inicio, desarrollo y cierre</p>	<p>Entrevista</p> <p>Observación</p>
Caracterización	<p>Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos</p> <p>Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde las actuaciones</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Observaciones</p>
Contrastación	<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 E INTERPRETACIÓN 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 las entrevistas

Las entrevistas tienen como propósito dar cuenta del conjunto de creencias y conceptos que las estudiantes van construyendo acerca de lo que es y el sentido que tienen para ellas las prácticas pedagógicas, constructo que van integrando 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 se define como la formación del docente como ser humano, el cual tiene responsabilidades como ser social y político, es decir que es aquello que lo identifica como persona y que lo hace ser maestro, manifestándose en sus intereses, expectativas, motivaciones, el sentido que le da a sus prácticas, el aporte a su vida profesional y el compromiso social.

La identidad es la función de enseñar y de formar en un contexto determinado, para que así el estudiante realice un proceso de auto-reflexión que permita identificar las responsabilidades en su labor profesional.

En esta categoría se analizaron las motivaciones que tuvieron las estudiantes para elegir la Licenciatura en Pedagogía Infantil, el sentido que las estudiantes le dan a la práctica pedagógica, también cuales son los compromisos y responsabilidades que las estudiantes piensan que tienen como docentes y por último cuales creen que son los aportes que les da la práctica pedagógica para su vida profesional.

Sobre las motivaciones que llevaron a las estudiantes a elegir la Licenciatura en Pedagogía Infantil como su opción profesional están: la familia, generar un cambio en la educación y su afectividad con los niños. Esto se refleja en los siguientes ejemplos *“los niños, el cambio de la educación” (S1P1)*, *“Mi hija, trabajo con los niños y los niños son el futuro” (S2P1)*, *“Los niños, ganas de salir adelante, mi mamá” (S4P1)*, *“Me gustaba ser profesora desde niña, me gusta el trabajo con*

niños, quiero transmitir conocimientos” (S5P1), esto evidencia que las estudiantes tienen motivaciones de tipo afectivo tanto familiar como con los niños, en cuanto a lo familiar, piensan en el deseo de sacar a su familia adelante, para así lograr ser un apoyo económico dentro de esta, en lo que a los niños se refiere, se refleja el gusto por el trabajo con ellos, lo que muestra el deseo de compartir e interactuar con niños; esto permite deducir que las motivaciones de las estudiantes, dejan a un lado los aspectos propios de la identidad del ser docente, donde sus intereses y expectativas deben estar enfocadas hacia la enseñanza y la formación de nuevos ciudadanos.

Con respecto al sentido que le asignan a la práctica pedagógica, las estudiantes dijeron *“Total, poner en práctica todo lo que se ha visto, si es lo que uno quiere aportar” (S2P1), “Antes quisiera que fuera más días en el semestre, porque nos falta más interacción con los niños para un trabajo secuencial” (S2P1), “Implementar todo lo que se aprendió en la teoría ya que en la teoría no se construye tanto como en la práctica” (S3P1), “Creo que se debería hacer desde antes, ya que esta es importante, es esencial, es ya enfrentarse con los niños” (S5P1), con respecto a lo anterior las estudiantes afirman que la práctica es un espacio para aplicar lo que se ha aprendido teóricamente, el cual desearían que fuera un poco más extenso, para tener la oportunidad de realizar un trabajo consecutivo, lo que deduce que toman la practica como un escenario de aplicación de la teoría, evidenciando una relación unidireccional entre teoría y práctica, donde lo más importante es la teoría, dejando de lado la reflexión teoría – practica (praxis).*

La responsabilidad que tienen como docentes se refleja en lo siguiente *“Tenemos a cargo personas, especialmente porque son niños, y también tenemos a cargo el mundo de cada uno de ellos” (S2P1), “Responsabilidad con todo lo que se encuentran, la forma de pensar en sociedad” (S4P1) “La responsabilidad es muy grande, se debe primero pensar en los niños y luego en uno, y pues los compromisos son transmitir conocimientos” (S5P1), “Formación de individuos de seres humanos, es una responsabilidad mucho mayor que cualquier otro trabajo” (S3P1).*

Teniendo en cuenta a lo anterior, en su mayoría las estudiantes asumen que la responsabilidad de ser docentes es velar por el bienestar de los niños, ya que para ellas son las personas que más atención necesitan, igualmente plantean que su mayor compromiso es la trasmisión de conocimientos; una de ellas argumenta que una de las responsabilidades de la labor docente es la formación de personas, pero en general, las responsabilidades que asumen las estudiantes al desarrollar la práctica no son muy claras, puesto que no argumentan sus respuestas y dicen que los niños son su responsabilidad, pero no especifican de que manera

contribuirán a su formación, y mencionan como aspecto fundamental la transmisión de conocimientos, sin detenerse en otros aspectos importantes de la labor del docente como la formación tanto académica como en valores, la selección de contenidos y estrategias adecuadas y apropiadas para la enseñanza, todo esto puede deberse a que las estudiantes se están enfrentando a su primera práctica.

El aporte que la practica pedagógica les brinda a su vida profesional es *“Saber inmediato, aplicar lo que he aprendido lo que debo hacer, como debo de actuar” (S2P1)*, *“Me va enseñar lo que debo y no debo de hacer y caer en mis errores para aprender de ellos” (S4P1)*, *“Me aportará conocimientos, uno se ve enfrentado a todo, a muchos niños y tanto como de ellos como de nosotros aprendemos, es que uno aprende mucho de ellos” (S5P1)*, por lo anterior se puede concluir que las estudiantes piensan que el aporte de la practica pedagógica para su profesión es la experiencia, que les ayuda a mejorar sus errores, es decir que ven esta como un espacio de ensayo y error, para enfrentarse con la realidad, considerando que la práctica es un campo de aplicación de conocimientos sin reflexión, dejando de lado la relación teoría – practica como aquella interrelación de elementos que ayudan a complementar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los aportes que mencionan las estudiantes para su vida profesional, solo se enfocan en la experiencia, pero no tienen claro otros aspectos importantes en los que contribuye la práctica pedagógica para su labor como docente, como las relaciones interpersonales, habilidades y estrategias adecuadas para la enseñanza.

Finalmente se puede concluir que las estudiantes, no tienen claro lo que las identifica como docentes, ya que sus discursos muestran que su identidad está en proceso de construcción, al decir que su labor como docentes es aplicar lo teórico y transmitir conocimientos, dejando de lado la relación bidireccional entre teoría y práctica y su responsabilidad por educar, para la cual la formación académica y en valores es parte importante, además ven su práctica como un lugar donde se adquiere experiencia, pero no tienen en cuenta todas aquellas habilidades y estrategias que esta les puede aportar, lo anterior ocurre, ya que las motivaciones de las estudiantes no están enfocadas en el quehacer pedagógico.

Por lo anterior, se puede decir que las estudiantes traen consigo unas teorías implícitas sobre la labor docente, que han construido en experiencias vividas como estudiantes o que han observado en otros docentes, esto concuerda con Davini⁶⁴ citada por Diker y Terigi quien plantea que las rutinas escolares interiorizadas a lo

⁶⁴ DAVINI, 1995. Dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, Pag.134.

largo de la vida escolar, orientaran en gran medida su propio papel como docentes, puesto que las creencias inconscientes que tienen las estudiantes de IV semestre sobre el rol del docente, prevalece en su formación profesional.

6.1.2. Conceptualización

La conceptualización se define como las representaciones que las estudiantes tiene sobre practica pedagógica, es decir los conceptos, entendidos como el saber declarativo que todo profesional debe conocer respecto a su labor, en este caso el conocimiento didáctico, desde el cual interpreta la realidad de sus propios conocimientos a partir de un proceso de reflexión, además es necesario que las estudiantes manejen los saberes científicos y escolares, habilidades y destrezas que le ayuden a cumplir con su labor de una manera eficaz,.

Teniendo en cuenta lo anterior, al momento de definir la practica pedagógica las estudiantes plantean *“Es el momento en el cual pongo a prueba todo lo que me han enseñado y lo que yo misma puedo hacer” (S4P2), “Poder aplicar en el aula los conocimientos y ejercerlos en la práctica.” (S1P2)*, con esto se evidencia una relación unidireccional entre teoría y práctica, donde en la teoría se aprende y en la práctica se aplica; las estudiante manifiestan que en las diferentes intervenciones pedagógicas aplican los saberes adquiridos en la formación profesional, dando más importancia a las teorías, concluyendo de esta forma que as estudiantes ven la practica pedagógica como aquel espacio para adquirir experiencia y aplicar lo que se aprendió teóricamente, pero según sus discursos no reconocen la práctica docente como aquel espacio de interacción entre la comunidad educativa, tampoco, tienen en cuenta que la práctica, individualmente busca el desarrollo integral del docente y colectivamente tiene un compromiso social entre la docencia y la educación en general.

Respecto a las funciones que tiene la práctica pedagógica las estudiantes dicen *“Cumplir con los requerimientos del jardín, enseñarnos a formar un poco los niños debido a que el tiempo es muy poco” (S3P2), “Enseñar, entrenarte a adquirir amor para lo que estoy haciendo” (S4P2)*, lo que se evidencia en los ejemplos, es que las estudiantes le atribuyen a la practica la función de enseñarles a formar a los niños y de confirmar su vocación, al decir que les enseña a amar lo que hacen, pero desconocen las verdaderas funciones de la práctica, como propiciar el aprendizaje en los estudiantes, desarrollar capacidades para afrontar su profesión en el contexto, es decir que aun no tienen claro el papel que cumple la práctica dentro del currículo de Pedagogía Infantil, por esto dejan de lado aspectos importantes como saber enfrentarse a los diferentes contextos reales, integrar

saberes a partir de proyectos pedagógicos, además de desarrollar en las estudiantes procesos reflexivos que les ayuden a formarse como docentes.

En cuanto a cómo las estudiantes determinan los contenidos que les van a enseñar a los niños (as) estas afirman *“Me guio por lo que me han enseñado el asesor lo que este aplica y luego aplico lo que él me dice” (S1P2)*, *“Estamos partiendo de la ficha de evaluación, los aspectos en que los niños se encuentran más flojitos y empezar a estimular estos” (S3P2)*, *“La ficha que hicimos al principio, lo que se puede hacer, internet y lo que nosotras nos inventamos” (S4P2)*, *“Nos fijamos en la evaluación que hicimos al inicio de la práctica, en la ficha técnica que nosotros hicimos, que nos pidió el profesor, por ejemplo como están los niños en psicomotricidad” (S5P2)*; por lo que se puede decir que las estudiantes se fijan en las evaluaciones de desempeño de los niños (as) para saber cómo lo dicen ellas, lo que deben reforzar, también tienen en cuenta, lo que les dice el asesor de práctica, mostrando en sus discursos que no tienen criterios propios ni claros a la hora de seleccionar los contenidos que deben enseñar, dejando de lado el contexto real, es decir las necesidades de los niños, por esto no se evidencia el proceso de pasar de los saberes sabios a los saberes enseñables, así mismo se nota que no tienen en cuenta la praxis, esa reflexión entre teoría y práctica que se hace necesaria para saber qué, cómo, para qué y por qué se debe enseñar, esto puede deberse a que sus estrategias evaluativas se encuentran en proceso de construcción, ya que las estudiantes están en su primera práctica.

Ahora bien las estudiantes al momento de plantear las actividades para acercar a los niños al conocimientos expresan *“En los conocimientos, lo que necesiten los niños, hablarles en un idioma entendible, algo básico para la vida de ellos” (S1P2)*, *“Que la actividad sea didáctica que lo enseñado está establecido por un juego, que sea algo divertido y atractivo” (S3P2)* *“Nosotros en las planeaciones nos fijamos que la actividad, deje un enseñanza, que aprendan por ejemplo las partes del cuerpo, que los niños puedan hacer las actividades” (S5P3)*; esto evidencia que las actividades que enseñan las estudiantes no son pertinentes para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que están orientadas a que los niños no hagan mayor esfuerzo, por lo que solo enfatizan en actividades que motiven y capten la atención de los niños, olvidando la construcción de conocimientos significativos, los cuales requieren de actividades cognitivas, necesarias para lograr un aprendizaje integral en los niños, esta falta de actividades puede acontecer, ya que las estudiantes se están enfrentando por primera vez a un grupo de niños (primera práctica).

En conclusión las estudiantes de IV semestre al definir la practica pedagógica y dar cuenta de todos aquellos elementos que esta implica, como las funciones que

esta tiene, la planificación, desarrollo y evaluación de una secuencia de actividades, evidencian que no tienen una claridad sobre el rol docente, puesto que se encuentran en su primera práctica, por esto en lo que expresan solo se logra ver una relación unidireccional entre teoría y práctica, donde para ellas la práctica es la aplicación de la teoría, pero no tiene en cuenta esta última, a la hora de seleccionar los contenidos y las actividades para enseñar a los niños, así como argumentan Usher y Bryant (1992) “que la “teoría” no es algo que se aplique “mecánicamente” a la práctica sino que está ya presente en ésta, de modo que, sin ella, la práctica no sería tal sino una simple conducta fortuita convirtiéndose no en una relación causal, sino interactiva”⁶⁵.

6.1.3. Quehacer

En la práctica pedagógica el quehacer, se define como las actuaciones del docente, donde pone en juego sus conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en su formación, donde se requiere planear clase teniendo en cuenta diferentes variables (tiempo, espacio físico, metodología, recursos), pero también se puede definir 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.

En el quehacer las estudiantes desarrollan competencias básicas que les permiten desempeñarse adecuadamente dentro del aula de clase, es allí donde en la realidad dejan ver todo lo que han aprendido, mostrando sus actitudes como seres individuales y sociales, lo cual coincide con Perrenoud (2004)⁶⁶ quien dice que las estudiantes en formación docente deben concebir y dirigir situaciones de enseñanza ajustadas al nivel y posibilidades de los alumnos, adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza, establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje, observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje real, desde un enfoque formativo, establecer controles periódicos para tomar decisiones de progresión.

Al momento de desarrollar sus clases las estudiantes declaran *“Iniciar con una bienvenida, actividad de motivación que anime a los niños a continuar todo el día, una actividad para crear y que todas las actividades sean didácticas; es decir que tengan algo divertido y que todas se traten de lo mismo” (S3P4), “Objetivos para que, quienes, ejecutar actividades de los niños actividades agradables de muchos*

⁶⁵ USHER, Robin, BRYANT, Ian. La Educación de Adultos como teoría, práctica e investigaciones. El triángulo cautivo. Morata. Madrid. 1992, Pág. 85.

⁶⁶ PERRENOUD, Philippe. Formación de maestros: algunas orientaciones. Universidad de Ginebra. 2004.

ejercicios, psicomotricidad y cierre” (S4P4); lo cual muestra que no tienen claro todos los pasos de una secuencia didáctica, esto puede deberse a que las estudiantes se enfrentan por primera vez a un grupo de niños, por lo tanto la importancia de las actividades es mantenerlos ocupados, omitiendo los procesos de construcción de conocimientos, es decir que aun desconocen cuáles son las partes de una planeación para que esta se dé con éxito, con esto se puede decir que debido a que es su primera experiencia, aun les falta claridad a la hora de plantear los procesos pedagógicos donde se debe tener en cuenta desde la teoría en la fundamentación teórica, hasta las estrategias en el secuencia didáctica y los recursos que se van a utilizar para clase.

En cuanto a si desarrollan todo lo que planean las estudiantes manifiestan *“No siempre, la misma idea pero cambia cuando los niños no atienden a la actividad y se extienden” (S2P3), “Se intenta en lo posible, traer un plan B algo que vuelva a los niños al punto donde se iniciarán las cosas.” (S3P4), “No, Pues nada solo tratamos de que los niños se cansen, haciendo actividades de correr o bailar, para que después hagan la actividad como se había planeado” (S5P4), esto evidencia que las estudiantes no se fijan en las motivaciones de los niños para que las actividades se realicen como estaban planteadas, y no tienen unos criterios definidos al momento de cambiar de actividad, es decir que prefieren dejar de lado el tema que estaban tratando y realizar otro tipo de actividades que mantengan a los niños ocupados, lo cual puede deberse a que es la primera experiencia de las estudiantes como docentes, y aun están construyendo estrategias que les permitan desarrollar sus clases, siguiendo el tiempo que tenían planeado.*

Con respecto a si las estudiantes evalúan a los niños, ellas expresan *“Sí, Observación por grupos a través de preguntas, identificando en que están fallando” (S1P3), “Si, por medio de las actividades con base a las fichas, conductas que hacen los niños son conductas para evaluarles” (S4P4); de esta manera se puede decir que en general las estudiantes tienen claro que la evaluación es necesaria y se debe hacer por medio de observación, fichas y preguntas, tratando de esta forma que los niños den cuenta de las actividades que hicieron en el día, es decir que desde los discursos de las estudiantes, se ve que tienen en cuenta los procesos que los niños realizan, tanto lo que los niños dicen como lo que hacen, pero se pudo evidenciar que dicen esto porque piensan que la evaluación es un requisito más de la planeación, lo cual muestra que la realización de la evaluación no es una actividad que se haga consciente, es decir que en sus argumentos no plantean el porqué es importante realizar la evaluación, sino que en sus discursos plantean solo que si la realizan y como lo hacen.*

En cuanto a cual es la mayor dificultad que se les presenta en el aula las estudiantes *plantean “La falta de experiencia, y para mejorarlo se utiliza juego,*

canciones que centran la atención de los niños” (S3P4), “El respeto y la falta de escucha, pues para enfrentar eso, nos dividimos el grupo, para que así sea más fácil controlar el grupo” (S5P4), se ve que la mayor dificultad es la indisciplina y el manejo de grupo, y según lo que dicen tratan de realizar actividades para que el comportamiento en el aula sea el esperado y la disciplina en los niños sea buena, pero a ellas se les dificulta superar estos inconvenientes, ya que no los afrontan de manera adecuada debido a que les falta experiencia, pues es la primera vez que se enfrentan a los niños, por esto no generan actividades, reflexiones y discusiones que contribuyan a la formación de las competencias ciudadanas y a la resolución de conflictos en los niños, dejándoles claro como es el comportamiento que se espera de ellos, para que así las estudiantes al momento de realizar sus planeaciones se apoyen en las actividades que teóricamente han trabajado, pero también en las motivaciones, intereses y conocimientos previos de los niños, logrando de esta forma que sus estrategias didácticas den buen resultado.

En general las estudiantes de IV semestre demuestran que su quehacer se encuentra en una etapa de formación, puesto que sus estrategias están enfocadas a mantener a los niños ocupados y no tienen en cuenta el para qué y el propósito de la misma; también se evidenció en esta categoría que los discursos de las estudiantes muestran que las estrategias para mejorar las dificultades, no se abordan adecuadamente, por lo que se puede decir que las estudiantes no tienen en cuenta, la importancia de entender que una misma estrategia didáctica no es pertinente para toda situación de enseñanza y aprendizaje, lo cual muestra que no tienen claro el qué, para qué y cómo de la enseñanza.

En este sentido, Chevallard (2005)⁶⁷ manifiesta que es necesario que los docentes sometan a una estricta vigilancia denominada “vigilancia epistemológica”, a los procesos de adaptación y transformación de saber científico a saber enseñable, es decir a un proceso auto-reflexivo permanente por parte ellos.

6.1.4. Reflexión

La reflexión es la capacidad que tiene las estudiantes de cuestionarse acerca de sus acciones en el aula, esto se hace con el objetivo de evidenciar las dificultades que tienen y de esta manera intentar mejorar, se pueden utilizar diversos instrumentos como diarios de campo, bitácoras, etc.

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

En la reflexión las estudiantes se cuestionan sobre los fundamentos de su acción, es decir sus métodos, estrategias, desempeños, etc., lo cual contribuye a que permanezcan en constante reflexión y no se queden con lo que le han enseñado en sus años de formación, además las estudiantes deben pasar a ser personas que autoregulen sus acciones, como lo dice Perrenoud (2004) la practica reflexiva es un trabajo que permite convertirse en un regulador de actitudes y de identidades.

Las estudiantes plantean que realizan una reflexión propia, es decir que ellas piensan lo que hicieron y lo que pueden mejorar o cambiar en sus intervenciones, *“Después de la salida pienso realmente como me fue en toda la mañana” (S2P5), “Si me voy pensando que puedo mejorar, cuales son las fallas que tengo como las puedo mejorar y cómo voy hacer la próxima vez que vuelva” (S3P5), “Pues yo misma lo pienso y reflexiono, pienso en lo que falle, lo que teníamos planeado, porque no nos resulto y que debemos hacer para que las próximas actividades salgan mejor” (S5P6).*

Lo que pone de manifiesto que las reflexiones son poco convincentes, ya que solo realizan la reflexión pensando en lo sucedido, sin buscar nuevas estrategias de aprendizaje, con esto se puede ver que las estudiantes hablan de una reflexión, asegurando que solo es pensar en lo sucedido en el día, ven la reflexión como un acto natural, que no requiere otro mecanismo que el pensamiento mismo sin tener en cuenta los errores que deben ser vistos como oportunidades de mejoramiento, esto implica identificarlos, analizarlos e interpretarlos para que se lleve a cabo procesos de autorregulación, reflexión y cambio; estos argumentos pueden deberse a que hasta al momento tienen una experiencia limitada, pues es la primera vez que interactúan con niños y aun están construyendo estrategias que les permitan reflexionar de una manera adecuada.

En relación a las herramientas de reflexión que las estudiantes aseguran utilizar *“Si, El diario de campo porque en él nos damos cuenta de las ventajas y desventajas; y los libros para saber que dicen los autores sobre la pedagogía.” (S2P5), “Si, muchos criterios son los que uno pretende que se cumplan, pero muchos no” (S4P5)* las practicantes confían en que realizando el diario de campo y basándose en autores ellas podrán realizar una buena reflexión viendo estas como sus únicas herramientas para dicha actividad, pero no se asumen como verdaderos procesos de reflexión, ya que no se toman como ejercicios conscientes de autorregulación y cambio, olvidando lo que dice Donald A. Schön (1992) quien plantea que “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”⁶⁸.

A partir de lo sucedido en sus clases las estudiantes realizan sus reflexiones “*Si, el primer día perdí el control, a partir de ese día me he sentido que he mejorado e intentado organizar.*”(S4P5), “*Si, todas las reflexiones que yo haga me ayudan a mejorar.*” (S3P5), evidenciando así que su reflexión la realizan a medida que van avanzando las clases y según el modo en que estas se den, buscando de esta forma mejorar en sus prácticas, pero la reflexión la hacen por si solas de una forma más interna y personal, aunque las estudiantes muestran deseos de auto-regularse no hacen este proceso explicito, que verdaderamente le ayude a realizar modificaciones en sus actuaciones, si bien las estudiantes aseguran que utilizan el diario de campo, no se evidencia que este sea utilizado a conciencia, sino que lo hacen por cumplir con un requisito más de la práctica, por lo que se puede decir que sus procesos reflexivos aun están en construcción.

Para finalizar, se puede concluir que la reflexión en las estudiantes de IV semestre aun no está consolidada, ya que lo que ellas consideran que es hacer la reflexión no es la forma más adecuada de realizarla, puesto que faltan herramientas que le ayuden a auto-regular sus actuaciones y así poder mejorar, este proceso reflexivo debe ser explicito y concreto para que así de resultados positivos y sea apropiado, como lo dice Perrenoud “alguna vez se reflexiona espontáneamente sobre la propia practica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concientizaciones ni a cambios”.

Teniendo en cuenta el análisis de las entrevistas realizadas a las estudiantes de IV semestre se evidenció que su perfil docente está orientado en dos concepciones, la artesanal y la tradición normalizadora.

En cuanto a la primera, su labor docente se manifiesta cuando las estudiantes en manifiestan que el enseñar es solo impartir conocimientos, creyendo que según van adquiriendo experiencia van mejorando a lo largo de su práctica, lo cual concuerda con lo que plantea Davini (1995)⁶⁹ “el aprendiz se enfrenta con la realidad escolar de forma que, imitando el modelo y por un proceso de ensayo y error alcanzaría el dominio de las técnicas de enseñanza”, lo que puede deberse a que las estudiantes todavía no tienen claro su quehacer, por esto realizan rutinas que según ellas son seguras y útiles porque las han observado en sus maestros.

⁶⁸ SCHON, Donald. Formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Ed. Paidós. 1992.

⁶⁹ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1995.

Davini (1995)⁷⁰ plantea que en el enfoque artesanal no se evidencian procesos reflexivos porque no son necesarios, pues si hay procedimientos que funcionan, lo importante es aprenderlos a aplicar. Esta situación es evidente en las concepciones de las estudiantes cuando afirman que reflexionan, pero en realidad lo que hacen es pensar en lo sucedido (confunden pensar con reflexionar), pero no transforman sus actuaciones, sólo reafirman de esta forma sus actuaciones.

Las estudiantes plantean que deben enseñar a partir de lo que ya saben teóricamente, aplicando según ellas la teoría que se les enseña como una sustentación verídica para enseñar. Desde esta perspectiva se define la práctica como un espacio para confrontar lo que han aprendido y para enfrentarse a la realidad del ser docente, para reafirmar su vocación, ya que se concibe como la realidad donde se aprende a enseñar y a querer lo que se hace, corroborando de esta forma que están orientadas hacia un enfoque artesanal, puesto que solo reproducen las ideas, conceptos y rutinas que aprendieron en su formación académica. Esta posición coincide con lo que manifiesta Davini (1995)⁷¹, cuando plantea que 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.

Las estudiantes también tienen una concepción enmarcada en la tradición normalizadora, ya que su interés central es formar normas de comportamiento que permita mantener la disciplina del grupo, entendida como orden, en ocasiones silencio y quietud. Esta concepción se concreta en su preocupación por mantenerlos ocupados y conservar el control y la disciplina del grupo, puesto que en esta tradición lo primordial son las reglas, las moralidades y los principios para actuar de una manera adecuada.

Sin embargo, esta concepción es matizada, por otros intereses, entre ellos está la preocupación por desarrollar actividades que sean divertidas y alegres, buscando de esta forma que en sus clases los niños estén activos por medio de canciones y juegos, lo que muestra que se enfocan más en lo recreativo.

Estas concepciones pueden ser producto en primer lugar de las experiencias vividas como estudiantes en su vida escolar, lo cual hace que se conserven concepciones sobre lo que debe ser la educación y las funciones del maestro, es decir, prima la tradición sobre los procesos de formación universitaria. En segundo lugar puede deberse a que las estudiantes están empezando a enfrentarse a situaciones propias de su quehacer profesional, es su primera práctica y aun se

⁷⁰ *Ibíd.*

⁷¹ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1995.

ven como cuidadoras, madres o recreacionistas de los niños y no logran comprender la complejidad de la práctica pedagógica.

6.2. Análisis e Interpretación de las Observaciones de las Estudiantes de IV Semestre

Las actuaciones de las estudiantes de IV 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

Esta categoría se define como aquellas actividades de apertura, la cual tiene como propósito contextualizar a los estudiantes respecto al trabajo que se va a realizar y dar a conocer los propósitos, las reglas o normas para el desarrollo de las clases, para así a partir de ellos, introducir a los niños en lo que se tiene planeado, es decir que comprendan como estará estructurada la clase.

Las estudiantes comienzan su rutina de inicio con un saludo de bienvenida, cantando rondas infantiles y organizando el salón para las actividades; con lo anterior se evidencia aspectos importantes para dar inicio a la secuencia didáctica como la motivación, pero no tienen en cuenta establecer las normas, conversaciones sobre su estado de ánimo y las expectativas que tienen, por esta razón se puede decir que las estudiantes no tienen claro como dar inicio a una clase de manera adecuada para introducir a sus niños en el trabajo y contribuir al desarrollo de una buena secuencia didáctica

La explicitación de los propósitos no se evidencia en ninguna de las observaciones realizadas a las estudiantes, pues se limitan a dar instrucciones sobre lo que van hacer, esto puede deberse a que las estudiantes se enfrentan a su primera práctica, dando así mayor relevancia a las actividades, sin tener claro los propósitos de su clase, dejando de lado el por qué y para qué de la enseñanza.

En los comportamientos esperados, las estudiantes no realizan planteamiento de las normas, para que durante su clase se pueda acudir a ellas y así tener unas reglas establecidas con los niños, es por esto que durante las observaciones se les presentaron varios inconvenientes de atención y de disciplina, por esta razón el establecimiento de normas es una ámbito indispensable al momento en que se

presenten situaciones de conflicto, puesto que los niños tendrán en cuenta estas y sus consecuencias.

En cuanto a las actividades propuestas, se observó que las estudiantes realizan canciones, juegos lúdicos, actividades recreativas grupales e individuales, las cuales se tornan repetitivas y solo cambian al momento de trabajar en las mesas con material didáctico, lo que evidencia que las actividades planteadas buscan mantener a los niños ocupados y en disciplina, además dejan de lado, actividades de tipo cognitivo, donde los niños estimulan y desarrollan su lenguaje y psicomotricidad, mostrando así que las actividades son propuestas sin un fin específico.

Finalmente en las observaciones se vio que las estudiantes de IV semestre para el inicio de la clase, saludan, cantan y pasan a realizar las actividades que tenían propuestas, pero olvidan la explicitación de los propósitos y las normas, ellas no profundizan en estos puntos y los realizan por cumplir con lo requerido y no por llevar a cabo su labor docente, olvidando que el inicio es parte fundamental para crear un hilo conductor en la clase, es decir que es necesario para que los niños conozcan la organización de las actividades y la finalidad que tienen estas, así como lo plantea Lanza⁷² este proceso “implica el curso de acción en el aula, qué recursos se hacen necesarios, cuáles serán los escenarios pertinentes, cómo se conforman las rutinas y las acciones, por medio de qué estrategias, caminos y procesos, y si el saber podrá ser adquirido por las y los estudiantes”.

6.2.2. Desarrollo

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

En el tipo de acciones que realizan las estudiantes de IV semestre se encuentran: hacer uso de las canciones, de rondas para organizar las actividades en el grupo, algunas veces leer cuentos; estas estrategias fueron utilizadas para que la atención y el comportamiento de los niños y niñas se tornara adecuada, pero las estudiantes, se limitaron a realizar actividades lúdicas, dejando de lado la

⁷² LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira.

estimulación del lenguaje y de la psicomotricidad, por lo anterior se puede decir que las estudiantes aun no tienen claro el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde se selecciona, organiza y se guía el aprendizaje de saberes, teniendo en cuenta motivaciones y conocimientos previos de estos, para que así las estrategias sean las correctas al momento de desarrollar la clase.

Aunque en su mayoría las estudiantes no retomaron los conocimientos previos, plantean algunas preguntas para indagar los conocimientos previos, pero no los retoman ni confrontan al final o en cualquier momento de la clase, lo que hace que pierda el objetivo que tienen estas preguntas, es decir que para ellas la indagación de conocimientos previos es un requisito más para la clase y no es un punto importante para el desarrollo de esta; los conocimientos previos son el punto de partida para que las estudiantes conozcan lo que saben y lo que no saben los niños y a partir de esto plantear u organizar las actividades, logrando de esta forma una verdadera construcción de conocimientos.

Las estudiantes proponen actividades individuales, grupales y de movimiento por el salón, donde los niños cantan, estimulan su motricidad fina y en general participan de las actividades propuestas, lo cual indica que las estudiantes buscan en todo momento mantener ocupados a los niños y no favorecen la estimulación del lenguaje y la psicomotricidad que son los propósitos de esta práctica, lo que puede deberse a que las estudiantes aun no tienen la experiencia suficiente ya que es su primer encuentro con los niños, y por esto todavía no plantean ayudas ajustadas que les permitan a los niños desarrollar sus capacidades, pues aún no tienen claro los procesos de enseñanza-aprendizaje y la metodología que estos conlleva.

Al resolver los conflictos las estudiantes involucran valores como la solidaridad, la responsabilidad y otros, algunas hablan con los niños acerca de lo ocurrido, además se ubican cerca de los niños que están creando conflicto en el momento, llevándolos a reconocer las equivocaciones frente al otro hablándoles de manera suave y haciendo que se disculpen, con lo anterior se puede decir que son estrategias pertinentes para que las estudiantes resuelvan los conflictos y así pongan en práctica las competencias ciudadanas, pero estas dejan de lado el proceso de reflexión, donde se toma como referencia la construcción de normas en conjunto con los niños para una convivencia armoniosa en las clases y las consecuencias creadas ante el incumplimiento de estas, es decir que no se vincula a los niños a este proceso, con esto podemos concluir que las estudiantes aun no tienen claro la forma de resolver conflictos de manera asertiva, que sirvan no solo para el momento, sino para transformar el comportamiento.

Las estudiantes para prestar ayudas a los niños utilizan diferentes tipos de material didáctico, también realizan explicaciones grupales y luego individuales, además repiten las instrucciones de la actividad cada vez que sea necesario para que los niños y niñas comprendan el trabajo a desarrollar, pero se observó, que aunque este tipo de mecanismos son los pertinentes para ayudar a los niños a construir su conocimiento, su principal propósito es mantener a los niños ocupados con algún tipo de trabajo, por esto se puede decir que las estudiantes no realizan conscientemente este proceso y por lo contrario lo hacen con el fin de mantener la disciplina.

Respecto a la relación que tienen las estudiantes con los niños, estas presentan buen trato con ellos, les hablan con un buen tono de voz, tienen una actitud amable y respetuosa, por lo que se puede decir que las relaciones interpersonales entre las estudiantes y los niños son buenas, con esto se puede concluir que las estudiantes tienen claro que es importante mantener buenas relaciones con ellos, para así lograr que el aprendizaje se dé en el aula.

Finalmente no se evidencia una evaluación como tal, aunque las estudiantes realizan preguntas, no direccionan las respuestas a que los niños den cuenta de los saberes que adquirieron, para así determinar que se deben reforzar, puesto que el proceso evaluativo es necesario para que los niños muestren las dificultades que tienen sobre lo que se les está enseñando, es decir que la evaluación ayuda a determinar la efectividad y el avance en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la formación de los niños. Por lo anterior las estudiantes plantean la evaluación por cumplir un requisito y no comprenden la importancia de este proceso en la enseñanza y aprendizaje, donde podrían observar las fortalezas y dificultades de sus estudiantes y por ende evaluar y mejorar su quehacer.

Se concluye en esta categoría que las intervenciones que realizan las estudiantes están enfocadas hacia la organización y disciplina del grupo, además tienen como finalidad mantener el grupo ocupado, dejando de lado la parte formativa, es decir que no tienen en cuenta el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños, sino que basan sus actuaciones en el cumplimiento de lo que exige la práctica, es decir realizar un inicio, un desarrollo, una socialización y demás elementos que requiere la planeación.

Davini⁷³ plantea que la enseñanza debe encaminarse a facilitar y potencializar al máximo los procesos donde los niños desarrollan habilidades, capacidades y

⁷³ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1995.

destrezas, teniendo en cuenta esto se puede concluir que las estudiantes aun no siguen este proceso, pues no guían la transformación de los saberes de los niños, para que así ellos construyan sus conocimientos acerca del mundo, contribuyendo así a su formación integral.

6.2.3. Cierre

La categoría final se define como las actividades de cierre, las cuales sintetizan los conocimientos, construidos durante la secuencia y la reflexión de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, es decir que es el periodo donde se culmina una actividad académica, donde se organiza toda la información presentada durante la jornada para ser concluida con la socialización de los conocimientos adquiridos, teniendo en cuenta los registros hechos, la evaluación y las propuestas para la siguiente clase.

En la organización de la información, se observó que las estudiantes no tienen en cuenta este proceso, pues no le prestan la importancia necesaria, debido a que su principal meta no es realizar la retroalimentación sino culminar las actividades según el tiempo previsto, solo en un momento se pudo observar que se realizaron preguntas pero estas no daban cuenta de lo que se había realizado durante la secuencia, lo que evidencia que no tienen claro el objetivo de la enseñanza en cuanto a la recuerden el sentido de esta práctica, con lo cual se concluye que no realizaron una contrastación de saberes, para así poner a prueba los procesos cognitivos que realizaron los niños en la secuencia.

Según lo que se observó las estudiantes no realizan un cierre de la secuencia didáctica, además no tienen claro que este debe variar según las necesidades de los niños, en muchos casos el tiempo es un factor que logra variar el final de la clase y hace que esta tome un nuevo giro, esto se debe a que las estudiantes se enfrentan a su primera práctica y por lo tanto desconocen la importancia de organizar lo que se aprendió en la jornada, para así lograr que las estudiantes estimulan lo planeado y los niños comprendan lo que se les quería enseñar.

Las estudiantes en muchas ocasiones no terminan la secuencia didáctica y no dan instrucciones claras acerca de su continuación, es decir que no le dan a entender a los niños que aunque la clase ha finalizado, esta será retomada en un próximo encuentro, lo cual se debe a que las estudiantes afrontan su primera práctica, donde aun les falta experiencia y estrategias metodológicas como la socialización que ayudan a identificar si los niños construyeron conocimiento o no, por esto las estudiantes deben proponer estrategias que lleven a los niños a esta finalización, para no dejar las actividades inconclusas.

Se puede decir que las estudiantes en general no realizan un proceso de organización de la información, puesto que se observó que no hacen actividades con el propósito de retroalimentar la clase. El cierre de la clase es destinado a recoger lo trabajado o preguntar sobre lo que hicieron, pero dejan de lado la transformación de los saberes, además se les dificulta el control del tiempo, por lo cual se puede decir que las estudiantes no conocen que el sentido del cierre es sintetizar todo lo trabajado en la secuencia y que los niños den cuenta de los avances o retrocesos que tienen, según Perrenoud⁷⁴, el docente debe realizar después de su intervención pedagógica reflexiones sobre la misma, es decir hacer un cierre de la clase, para determinar si la transposición didáctica realizada cumplió con los objetivos y finalidades de la enseñanza, pero todo esto puede ser de carácter normal, ya que las estudiantes carecen de herramientas, pues es la primera vez que están a cargo de un grupo de niños.

Por otra parte, es necesario abordar algunos elementos adicionales donde se ven aquellas actitudes y aptitudes que hacen parte de las interrelaciones que tienen las estudiantes en la práctica pedagógica, las cuales se ven durante todos los momentos de la secuencia.

Una dificultad que se les presenta a las estudiantes de IV semestre es que las instrucciones que dan son muy rápidas y los niños no comprenden, y por esto el grupo se dispersa, lo que evidencia que las estudiantes no desarrollan estrategias que capten la atención del grupo y puedan estar ordenados; otras dificultades que se les presentan son en el tono de voz, el manejo del grupo, o la pasividad, por lo que se observa que las estudiantes no tienen un buen manejo de la dimensión estratégica, lo que causa problemas de orden, llevando a que no se pueda integrar el grupo y las explicaciones no sean suficientes; frente a estos inconvenientes las estudiantes buscan solucionarlos, recurriendo a las jardineras y a actividades de atención que en ocasiones se salen del contexto en el que están trabajando, lo cual les hace perder el hilo temático, esto sucede debido a que las estudiantes toman la práctica como un espacio de aplicación, donde no hay reflexión, por esto al momento de superar las dificultades, no saben cómo enfrentarse a estas.

No se evidenció correcciones o sugerencias por parte del asesor, ya que las dificultades que se le presentaron a las estudiantes no fueron de tal magnitud, para que el asesor tuviera que intervenir, en algunos casos las estudiantes pidieron consejos a las jardineras para el manejo de su grupo, ya que se observó

⁷⁴ PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Editorial Graó. 2004.

que las estudiantes consideraban que las jardineras tenían la experiencia suficiente para el control del grupo, lo cual muestra que las estudiantes atienden a las sugerencias, pero esto implica que las estudiantes aun les falta autonomía al momento de superar sus dificultades, y esto conlleva a concluir que las estudiantes aun no se han apropiado de su labor.

Se puede concluir que las dificultades que tienen las estudiantes se basan en el orden del grupo, para superar este inconveniente piden respaldo a las jardineras, ya que para ellas, estas tienen mucha autoridad, pero también buscan otras alternativas para lograr la atención de los niños, estrategias que en ocasiones se salían del contexto en el que estaban y perdían el hilo conductor de la clase, Lanza⁷⁵ plantea que para resolver conflictos de cualquier índole se debe tener en cuenta las características propias de cada estudiante y su contexto, viendo esto se puede decir que las estudiantes deben ser un poco más reflexivas de su trabajo, perfeccionando de esta forma el proceso enseñanza – aprendizaje.

Dentro del aula de clases se dan muchas situaciones, donde las estudiantes se ponen a prueba, por esto es necesario que las estudiantes tomen conciencia sobre el rol que desempeñaran como futuras docentes en una sociedad, en la cual formaran nuevos ciudadanos.

Teniendo en cuenta el análisis de las observaciones realizadas a las estudiantes de IV semestre se evidencia un perfil docente en construcción, enfocado hacia la concepción de una tradición normalizadora.

Se vio que las estudiantes ejecutan la planeación, como siguiendo una serie de pasos sin un propósito reflexivo, es decir, no son conscientes de llevar a cabo el procesos de enseñanza y aprendizaje, aun no hacen la reflexión sobre la didáctica y la secuencia de enseñanza, omiten elementos esenciales, como la explicitación de las normas, la indagación de conocimientos previos, el trabajo guiado, la retroalimentación y la socialización, puesto que sus intervenciones están enfocadas a la disciplina y hacia lo recreativo, para así tener ocupados a los niños, lo que concuerda con Davini (1995)⁷⁶ cuando expone en la tradición normalizadora que la acción docente esta direccionada en mostrar resultados en los trabajos realizados por los niños y niñas durante la clase y que la visión del ejercicio docente consiste en mantener el orden y transmitir conocimientos,

⁷⁵ LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira.

⁷⁶ Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1995.

mostrando interés y necesidad de mantener a los niños ordenados, revelando así que la orientación del actuar de las estudiantes se encuentra en esta tradición.

Así mismo sus acciones se manifiestan en la tradición normalizadora, cuando las estudiantes en la realización de la práctica muestran ausencia de estrategias metodológicas, donde los niños transformen sus saberes, y se formen como ciudadanos con valores, aptos para vivir en una sociedad democrática y participativa.

En general se puede decir que el perfil docente de las estudiantes está orientado de manera rígida y disciplinadora, pues se basan en el control del grupo, la disciplina, y al cumplimiento de un requerimiento, es decir a realizar los pasos exigidos por la práctica pedagógica.

Esta concepción puede ser explicada, por el interés de las estudiantes en seguir los criterios exigidos por la práctica, pero aun sin la comprensión de su sentido como docentes. Esta situación puede considerarse normal, dentro del proceso de formación, ya que las estudiantes están formándose aun en las disciplinas y en sus respectivas didácticas. Además tiene aun una visión idealizada y distorsionada, de lo que es el niño, y la enseñanza, un niño que está siempre atento, “juicioso”, callado, de no ser así la labor de la maestra sería hacer que esto suceda, como una condición para ser considerada buena docente. De otro lado esta concepción nuevamente se matiza con la de cuidadora y recreacionista, en el sentido de mantener ocupados y divertidos a los niños. Concepciones que seguramente se irán modificando en el transcurso de su proceso de formación.

6.3. Relación entre discursos y actuaciones, desde el decir y el hacer

En el análisis de los discursos y las acciones de las estudiantes de IV semestre, se encontraron básicamente dos concepciones, las cuales están orientadas hacia el enfoque artesanal y la tradición normalizadora.

Respecto a los discursos, se pudo evidenciar que las estudiantes ven su labor docente desde el enfoque artesanal, ya que le dan prioridad al hacer, es decir a impartir los conocimientos sin importar la forma, dejando a un lado los procesos reflexivos, basándose en que la experiencia adquirida en cada clase les daría herramientas para adquirir las estrategias que les ayudaran a que se construyera el saber pedagógico.

Con lo anterior se corrobora que las concepciones de practica pedagógica de las estudiantes de IV semestre se encuentran dentro del enfoque artesanal, puesto

que en sus discursos se evidencia un proceso de reproducción de ideas, conceptos, actuaciones; tomando su labor como una simple repetición de lo visto en su rol de alumno, pero según lo que dicen estos procesos no van más allá del saber aprendido.

Ahora bien, tanto en los discursos como en las actuaciones se evidencia que sus concepciones están bajo la tradición normalizadora, esto se evidencia en el momento en que las estudiantes abren una brecha entre teoría y práctica, viendo su labor docente como una plena ejecución de lo que se les ha enseñado sin la comprensión de los propósitos, lo cual se evidencia en lo que dicen cuando ellas expresan que la docencia es solo impartir conocimientos y que las actividades que se realicen deben ser acordes con lo que puedan hacer los niños, es decir que según ellas estas no sean de tipo complejo. En las observaciones esto se ve cuando las estudiantes le dan importancia más al orden del grupo y a la disciplina, para así buscar que los niños estén todo el tiempo ocupados.

Lo que concuerda con la tradición normalizadora, donde se plantea que lo primordial es que los contenidos estén constituidos por los saberes básicos que debe poseer una persona como el saber leer y escribir, pero el saber más importante corresponde a las normas de comportamiento establecidas por la sociedad, tales como las reglas, las moralidades y los principios para actuar de una manera adecuada.

Ahora bien, estas concepciones no pueden considerarse para este caso como puras, es decir, están matizadas tanto en los discursos como en las actuaciones por ideas propias de otras concepciones, pero que no aparecen con la fuerza argumentativa o con la coherencia de actuación para considerarse como predominantes. Tal es el caso de la concepción humanista, cuando las estudiantes expresan la necesidad de formar en lo humano, de tener buen trato con los niños y cuando plantean que realizan una evaluación y reflexión de las clases, sin embargo, las argumentaciones y las actuaciones son contradictorias.

Es importante resaltar la conjugación de estas concepciones con una visión de la maestra cuidadora, afectuosa y lúdica, que se preocupa esencialmente por el bienestar y el orden de las clases y de los niños.

CONCLUSIONES

Del análisis de la información de la investigación “Concepciones de Practica Pedagógica de IV Semestre, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Las concepciones de práctica pedagógica, están en proceso de construcción, ya que es la primera práctica del currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil; estas se encuentran orientadas hacia el enfoque artesanal y la tradición normalizadora, lo cual se identificó en los discursos y acciones de las estudiantes
- Con relación a los discursos se llega a la conclusión de que lo más importante para las estudiantes es impartir conocimientos, sin tener en cuenta la forma, también se identificó que las estudiantes ven la teoría separada de la práctica, es decir que ven la practica como una mera aplicación de la teoría, como lo dice el enfoque artesanal la labor docente queda sintetizada a una repetición de ideas, conceptos, actuaciones, rutinas, una reproducción de lo visto en su rol de alumno, coincidiendo con los estudios realizado por Beltrán, Quijano, Villamizar (2008)⁷⁷ y Moreno (2006)⁷⁸; quienes concluyeron respectivamente que las experiencias educativas previas de los docentes, inciden en sus prácticas posteriores y en sus procesos de formación, las concepciones, representaciones y creencias que tienen los coordinadores, maestros titulares y alumnos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica, son aspectos inconscientes (implícitos) que afectan la actuación de las personas; esto se debe a que tanto en nuestra investigación como en las de Beltrán, Quijano, Villamizar (2008)⁷⁹ y Moreno (2006)⁸⁰; las teorías implícitas sobre las

⁷⁷ 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. 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

⁷⁸ 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.

⁷⁹ 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. 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

⁸⁰ 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.

concepciones practica pedagógica predominan sobre explicaciones trabajadas en los procesos de formación.

- En cuanto a las observaciones se encontró que las estudiantes conciben la práctica pedagógica como un espacio donde es necesario lograr el control del grupo, es decir mantener la disciplina, mostrando de esta forma que las estudiantes se orientan hacia la tradición normalizadora, puesto que para esta el docente debe ser el moralizador y el que impone la disciplina, lo que manifiesta que en las estudiantes prevalece la formación escolar donde estuvieron inmersas, esto concuerda con las conclusiones a las que llego Moreno (2006)⁸¹, en su investigación donde 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.
- Al contrastar los discursos con las actuaciones se puede concluir que existe una coherencia, cuando se evidencia que en las dos su propósito es buscar que los niños estén ocupados y disciplinados, lo que corrobora que las estudiantes se encuentran en la tradición normalizadora, pero a su vez difieren cuando expresan que realizan algún tipo de reflexión y en la actuación no lo reflejan, demostrando de esta manera que las estudiantes se ubican bajo el enfoque artesanal donde la reflexión no es un aspecto a tener en cuenta. Lo anterior evidencia que las estudiantes aun no tienen clara la complejidad de la práctica, ni de su rol como docentes, asunto que puede considerarse propio de un proceso de formación. Esta situación se asemeja a las conclusiones de Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006)⁸² quien dice en su investigación, que el docente debe pensar, autoevaluarse y hacer visible las concepciones, a partir de su formación teniendo en cuenta las creencias y los imaginarios de lo que significa desempeñar la labor docente entrelazando lo teórico y lo pedagógico en una elaboración constructivista, sin dejar de lado los criterios de convivencia en el aula. Es decir, será la contrastación permanente del contexto, la teoría y la práctica reflexiva la que puede ir modificando estas concepciones en unas más

⁸¹ 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.

⁸² 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.

cercanas a las del docente reflexivo que genera saber pedagógico y didáctico.

- En las estudiantes se evidencia también, una concepción de cuidadoras y recreacionistas, que buscan cumplir un rol afectivo, donde lo primordial es el bienestar y la diversión de los niños, olvidando su papel como docentes, pero esto se debe a que aun no tienen claro su quehacer en el aula.
- Finalmente se concluye que las estudiantes de IV semestre tienen arraigadas teorías implícitas construidas en sus vivencias como estudiantes, sobre práctica pedagógica, pues aun no hacen explícita la formación profesional que han recibido, sino que por el contrario reflejan tanto en lo que dicen y en lo que hacen, la formación que recibieron en sus primeros años, tomando esto como ejemplo para la enseñanza, lo que coincide con lo afirmado con Pozo (2006)⁸³ quien plantea que las teorías implícitas son representaciones mentales de un fenómeno o una situación, las cuales son difíciles de modificar, puesto que persisten a pesar de la formación recibida. Por tanto el primer paso para su transformación es explicitarlas y posteriormente confrontarlas dentro de los espacios generales de formación como docentes.

⁸³ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 95-130.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR Díaz, Cándido. Fortalecimiento de valores: Una necesidad de todos los tiempos. Camagüey: ISPJM, 1998.
- ALAVA, las practicas de estudio y el aprendizaje universitario. (1999)
- ARBELÁEZ, Martha Cecilia, BUSTOS Alfonso, DÍAZ Barriga, Frida, SANTÁNGELO, Horacio. Ponencia: Practicas educativas. 2009. Pág.5.
- ARES Pons, Jorge. Presente y futuro de la universidad latinoamericana. En: Revista educación superior y sociedad. Vol. 7, No. 1 (1996); p. 109-126.
- BACOVA, V. Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. En; Studia Psychologica, N° 40, p 255-260. 1998.
- 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>
- BEDOYA Madrid, José Iván. Epistemología y Pedagogía. Bogotá: ECOE Ediciones. 2005.
- 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. 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
- BERNESTEIN, B. y Díaz, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: Revista colombiana de educación N° 15. 1985.
- BONFIL, Ramón G. Educación y sociedad. En: Revista acontecer agropecuario. No. 8. Hidalgo: Mar. 1995. p.16-18.
- BOUCHA, A.A. Alors dans le discours pedagogique epiphenomena ou trace d'operations discursives. Langue francaise N° 50. 1981.

- CADUTO, Michel. Guía para la enseñanza de valores ambientales. España: CNEAN, (Serie de Educación Ambiental). 1991.
- CARMONA 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.1998.
- CLARK, Christopher, PETERSON, Penélope. Capítulo VI. Procesos de pensamiento de los docentes. Michigan: 1997, p. 449:461.
- COLL, Cesar. Concepción constructivista de la enseñanza y la educación. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. 2004.
- COLLAZO Delgado, B. La orientación de la actividad pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992.
- COULON, Alain. El oficio de estudiante: una aproximación a su definición. Francia: 1995. P. 50-51.
- CUBERO, R. Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó. 2005.
- DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. 163 P.

- DELVAL, Juan. Tesis sobre el constructivismo, en RODRIGO, M. J.; Arnay, J. (comps.): La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós p. 15-33. 1997.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidos. 1995.
- 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. p.111.
- GÓMEZ de Barbosa, Gladys Lucía, BUITRAGO Contreras, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes de la Universidad el bosque sobre el saber disciplinar [Tesis] Bogotá: Universidad el bosque. XVI Congreso Institucional de Investigaciones. 2008.
- GONZALEZ. ¿Cómo asume el estudiante la autonomía frente al proceso de aprendizaje? En: Revista Prospectiva, Una nueva visión para la ingeniería. Barranquilla, Colombia, No 6. 1999. Pág. 27.
- IBARRA Mustelier, Lourdes. Los conflictos escolares: un problema de todos. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología. Cuba: 2007.

- KOHLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- LAFRANCESCO, Giovanni M. Currículo y Plan de Estudios: Estructura y Planeamiento. Bogotá: Editorial Magisterio. 2004.
- 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.
- 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>
- MORENO G, Patricia. Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN. Serie Documentos Pedagógicos No 7, Bogotá, UPN, 2003.
- OGILVY, David. One voice. ¿Qué hacer ante la indisciplina en el aula? 1994.
- PERAFAN, Gerardo A. Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica. Bogotá: Ediciones Magisterio. 1993.
- PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: editorial Graó. 2004.
- PERRENOUD, Philippe. Formación de maestros: algunas orientaciones. Universidad de Ginebra. 2008. Pág. 3.
- PIAGET, J. Adaptation vitale et psychologie de psychologie de l'intelligence. Selection organique et phenocopie .Paris: Hermann. 1974.

- PORLÁN ARIZA, Rafael. MARTÍN DEL POZO, Rosa. TOSCANO, José Martín. Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education. En: Teaching and Teacher Education. Volumen 18, Issue 3, 2002. P. 305-321.
- POZO, J. I. No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. En: Anuario de psicología No. 69. Universidad de Barcelona. Barcelona: 1997 .p. 127-140.
- POZO, José Ignacio y cols. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Enfoques en el estudio de las concepciones aprendizaje y enseñanza. Barcelona: Ed. Graó. 2006. p. 55.
- POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. Barcelona: Ed. Graó. 2006. p. 95-126.
- 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>
- RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: Una Aproximación al conocimiento Cotidiano. Madrid: Visor. 1993, p.33
- SCHON, Donald. Formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Ed. Paidós. 1992.
- SIERRA, Fontalvo, Rodelinda. ¿cómo asume el estudiante la autonomía frente al proceso de aprendizaje?. En: Revista Prospectiva una nueva visión para la ingeniería. No 6, junio de 2006, Pág. 27.
- TORRES Bugdud, Arturo; RUIZ Mendoza, Juan Carlos, ÁLVAREZ Aguilar, Nidia. La auto-transformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. Universidad de Camagüey, Cuba y Universidad Autónoma Nuevo León, México. 10 Julio 2007.
- VILLASEÑOR, García. Congreso estatal de investigación educativa. Actualidad, Prospectivas y Recto. La práctica educativa y la práctica reflexiva: repensar la experiencia en las aulas. Diciembre del 2006.

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

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista

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

En el marco del proyecto “***Qué concepciones de Práctica Pedagógica tienen las estudiantes de IV 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. Para usted ¿Qué compromisos y responsabilidades tiene el ser docente?
4. ¿Qué cree que le aportará a su vida profesional la práctica pedagógica?

CONCEPTUALIZACIÓN

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

QUEHACER

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

REFLEXIÓN

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

Anexo 2. Guía de observación

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

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

Institución: _____
Estudiante: _____
Semestre: _____
Nivel: _____
Hora de inicio: _____
Hora de cierre: _____
Duración _____

Inicio

1. Rutinas de inicio
2. Modo de explicitación de los propósitos.
3. Explicita formas de comportamiento esperadas
4. Tipo de actividades que se proponen.

Desarrollo

1. Tipo de acciones que realiza el maestro
2. Retoma los conocimientos previos de sus estudiantes para hacer propuestas de trabajo
3. Los estudiantes desarrollan actividades:
4. Tipo de intervenciones realizadas por los estudiantes (orales, escritas, preguntas... otras)

5. Como resuelve los conflictos
6. Que ayudas ofrece a sus estudiantes
7. ¿Cómo se relaciona con los estudiantes?
8. ¿Cómo evalúa? ¿En qué momentos?

Final

1. Se proponen re-organizar la información (retroalimentación).
2. Cómo cierra la clase
3. ¿Termina toda la secuencia propuesta? Si __ No__

Otros

1. ¿Qué dificultades tiene como docente?
2. De qué manera las supera
3. ¿Cómo asume las correcciones y sugerencias?

Otras:

Anexo 3

Sabana organización de la información de las entrevistas.

Identidad	1. ¿Enumere 3 motivaciones que lo(a) llevaron a estudiar la Licenciatura ?	2. ¿Qué sentido le asigna usted a la práctica pedagógica en el plan de estudios?	3. ¿Para usted que compromisos y responsabilidades tiene el ser docente?	4. ¿Qué cree que le aportara a su vida profesional la practica pedagógica ?
Sujeto 1	a) Los niños. b) El cambio de la educación. c) Trabajar con una O.NG	Total poner en práctica todo lo que se ha visto, si es lo que uno quiere aportar.	De lo que uno le enseñe es lo que uno le debe de darles a los una niños.	Experiencia, conocimiento es mi segundo de práctica y aprendo cada día más.
Sujeto 2	a) Mi hija. b) Me gusta. c) Mi meta es estar en un futuro en una fundación.	Antes quisiera que fuera más días en el semestre, porque nos falta más interacción con los niños para un trabajo secuencial	Tenemos a cargo personas, especialmente porque son niños, y también tenemos a cargo el mundo de cada uno de ellos.	Mas experiencia, un proyecto de vida más definido y crecer como persona.
Sujeto 3	a) Un sueño hecho realidad. b) Trabajo con los niños. c) Niños son el futuro.	Implementar todo lo que se aprendió en la teoría ya que en la teoría no se construye tanto como en la práctica.	Formación de individuos de seres humanos, es una responsabilidad mucho mayor que cualquier otro trabajo.	Saber inmediato, aplicar lo que he aprendido lo que debo hacer, como debo de actuar.

<p>Sujeto 4</p>	<p>a) Los niños. b) Ganas de salir adelante. c) Mi Mamá.</p>	<p>Es la parte que define para decidir lo que puede ir muy bien en la teoría, en la práctica llegar a la realidad.</p>	<p>Responsabilidad con todo lo que se encuentran, la forma de pensar en sociedad.</p>	<p>Experiencia, conocimiento es mi segundo de práctica y aprendo cada día más. Me va enseñar lo que debo y no debo de hacer y caer en mis errores para aprender de ellos.</p>
<p>Sujeto 5</p>	<p>a) Me gustaba ser profesora desde niña. b) Me gusta el trabajo con niños. c) Quiero transmitir conocimientos.</p>	<p>Creo que se debería hacer desde antes, ya que esta es importante, es esencial, es ya enfrentarse con los niños.</p>	<p>La responsabilidad es muy grande, se debe primero pensar en los niños y luego en uno, y pues los compromisos son transmitir conocimientos.</p>	<p>Me aportara conocimientos, uno se ve enfrentado a todo, a muchos niños y tanto ellos como nosotros, aprendemos, es que uno aprende mucho de ellos.</p>
<p>Síntesis</p>	<p>En la mayoría de los sujetos su mayor motivación es la familia y como maestros aportar en los cambios de la educación.</p>	<p>Los sujetos plantean una relación entre lo que la teoría y la practica dicen que muestran mayor dificultad en desarrollar su práctica que</p>	<p>La mayoría de los sujetos plantean que deben enseñar partiendo desde lo que ya saben teóricamente.</p>	<p>El aporte en la mayoría es que su práctica pedagógica les ayudara para su experiencia como docente.</p>

		teóricamente aprenderla.		
--	--	--------------------------	--	--

Conceptualización	1. ¿Cómo definiría usted la práctica pedagógica?	2. ¿Cuáles considera que deben ser las funciones de la práctica pedagógica?	3. ¿Qué procesos realiza para determinar que contenidos va a enseñar?	4. ¿Qué aspectos considera importantes al momento de plantear actividades para acercar a sus estudiantes al conocimiento de los contenidos?
Sujeto 1	Poder aplicar en el aula los conocimientos y ejercerlos en la práctica.	Es formarnos como maestros para seguir las reglas de las instituciones y para nuestra formación.	Me guio por lo que me han enseñado el asesor lo que este aplica y luego aplico lo que él me dice.	En los conocimientos, lo que necesiten los niños, hablarles en un idioma entendible, algo básico para la vida de ellos.

Sujeto 2	Es involucrarnos a la realidad de la docencia.	Evaluar, reforzar, enseñar, acompañar, aconsejar, aprender.	Se nota en los niños bajo rendimiento en los diferentes aspectos de lenguaje y psicomotricidad, expresión y percepción para que mejoren esto.	Cantar, estimular, hacer preguntas.
Sujeto 3	Espacio, donde se enfrenta los conocimientos.	Cumplir con los requerimientos del jardín, enseñarnos a formar un poco los niños debido a que el tiempo es muy poco.	Estamos partiendo de la ficha de evaluación, los aspectos en que los niños se encuentran más flojitos y empezar a estimular estos.	Que la actividad sea didáctica que lo enseñado está establecido por un juego, que sea algo divertido y atractivo.
Sujeto 4	Es el momento en el cual pongo a prueba todo lo que me han enseñado y lo que yo misma puedo hacer.	Enseñar, entrenarte a adquirir amor para lo que estoy haciendo.	La ficha que hicimos al principio, lo que se puede hacer, internet y lo que nosotras nos inventamos.	De acuerdo a la edad actividades que permitan y o que yo pueda hacer.

<p>Sujeto 5</p>	<p>El inicio de la carrera, el inicio del ser docente, y las primeras pautas para la vida.</p>	<p>Enseñarnos a cuidar los niños, lograr que ellos presten atención y que aprendan a escuchar y a respetar.</p>	<p>Nos fijamos en la evaluación que hicimos al inicio de la práctica, en la ficha técnica que nosotros hicimos, que nos pidió el profesor, por ejemplo como están los niños en psicomotricidad.</p>	<p>Nosotros en las planeaciones nos fijamos que la actividad, deje un enseñanza, que aprendan por ejemplo las partes del cuerpo, que los niños puedan hacer las actividades.</p>
<p>Síntesis</p>	<p>Las estudiantes definen la práctica como un espacio para confrontar lo que han aprendido y para enfrentarse a la realidad del ser docente.</p>	<p>En su mayoría las estudiantes piensan que la practica pedagógica tiene como función formarlas para enseñar según lo que digan las instituciones donde se encuentren, pero también piensan que una función de la practica es enseñar a cuidar y formar los niños.</p>	<p>Las practicantes en su mayoría parten de la evaluación que hace inicialmente, pero también se guían por lo que el asesor de práctica les diga.</p>	<p>Aunque tienen opiniones muy diversas, en general las estudiantes piensan que lo importante es que las actividades sean divertidas y alegres para los niños.</p>

Quehacer	1. ¿Cómo desarrolla sus clases? Describa una clase prototipo.	2. ¿Siempre desarrolla en clase lo planeado? Si No si no lo hace que criterios	3. ¿Evalúa a sus estudiantes? Si No ¿de qué manera?	4. ¿Cuál es la mayor dificultad que se le presenta en el aula? explique como la enfrenta.
Sujeto 1	Saludo, jugar, el tema que les va a enseñar, realizando preguntas, conocimientos previos, trabajar la motricidad.	Si.	Si, Observación por grupos a través de preguntas, identificando en que están fallando.	La voz y a la realidad.
Sujeto 2	Cantar, exponer, explicar y participar.	No siempre, la misma idea pero cambia cuando los niños no atienden a la actividad y se extienden.	Si, Observándolos y tratando con ellos hablando.	La disciplina, sienta al niño en una parte y le explica porque lo castigo.
Sujeto 3	Iniciar con una bienvenida, actividad de motivación que anime a los niños a continuar todo el día, una actividad para crear y que todas las actividades sean didácticas; es	Se intenta en lo posible, traer un plan B algo que vuelva a los niños al punto donde se iniciaran las cosas.	Si, Utilizamos unas fichas de psicomotricidad, lenguaje, senso-persepcion, socio afectividad.	La falta de experiencia, y para mejorarlo se utiliza juego, canciones que centran la atención de los niños.

	decir que tengan algo divertido y que todas se traten de lo mismo.			
Sujeto 4	Objetivos para que, quienes, ejecutar actividades de los niños actividades agradables de muchos ejercicios, psicomotricidad y cierre.	No, Se quedan a medias y es lo que metemos en la otra planeación.	Si, por medio de las actividades con base a las fichas, conductas que hacen los niños son conductas para evaluarles.	Los niños son muy activos el silencio manejo de grupo, intentar manejar la voz para calmar el grupo y no ser brusca pero no tengo un método para esto.
Sujeto 5	Nos repartimos el grupo entre las tres, primero le enseñamos el juego o la actividad, luego pasamos a la otra	No, Pues nada solo tratamos de que los niños se cansen, haciendo actividades de correr o bailar, para que después hagan la	No, Pues no se decimos algo que recopile toda la actividad.	El respeto y la falta de escucha, pues para enfrentar eso, nos dividimos el grupo, para que así sea más fácil controlar el

	actividad, por ejemplo un rompecabezas y para finalizar cantamos una canción.	actividad como se había planeado.		grupo.
síntesis	las practicante buscan que en sus clases los niños estén activos por medio de canciones y juegos	no se terminan las planeaciones porque es difícil el manejo del tiempo y deben entretener a los niños	buscan evaluar los niños por medio de la observación, fichas y preguntas dando cuenta de las actividades que hicieron en el día	se les dificulta centrar la atención de los niños y por esto y por esto buscan diferentes ayudas como, mejorar su voz y dividirse el grupo

Reflexión	1. ¿Cómo reflexiona sobre sus actuaciones en clase?	2. ¿Los mecanismos utilizados en la práctica (diario de campo, autoevaluación, asesorías,...) le permiten reflexionar realmente sobre su práctica? Si	3. ¿Las reflexiones que ha realizado sobre su práctica le han permitido transformar sus actuaciones? Si No ¿De qué manera?
------------------	--	--	---

		No explique ¿por qué?	
Sujeto 1	En el momento de hacer la evaluación durante el día nos damos cuenta como fue el proceso.	Sí, nos da una luz si estamos en el camino correcto y muchas ideas para cambiar los métodos.	Si, en el trato con los niños se da cuenta de que hay que tener amor pero ante todo disciplina.
Sujeto 2	Después de la salida pienso realmente como me fue en toda la mañana.	Si, El diario de campo porque en él nos damos cuenta de las ventajas y desventajas; y los libros para saber que dicen los autores sobre la pedagogía.	Sí, Me doy cuenta que no está funcionando y debo cambiar el mecanismo de la actividad.
Sujeto 3	Si me voy pensando que puedo mejorar, cuales son las fallas que tengo como las puedo mejorar y cómo voy	Si, uno utiliza todo eso para reflexionar y para saber en qué puede mejorar.	Si, todas las reflexiones que yo haga me ayudan a mejorar.

	hacer la próxima vez que vuelva.		
Sujeto 4	Es como difícil porque uno le puede ir muy bien, pero en práctica me cuesta mucho, uno no sabe qué decisión tomar una vez me pasó y no deje de pensar en lo que había sucedido.	Si, muchos criterios son los que uno pretende que se cumplan, pero muchos no.	Si, el primer día perdí el control a partir de ese día me he sentido que he mejorado e intentado organizar.
Sujeto 5	Pues yo misma lo pienso y reflexiono, pienso en lo que falle, lo que teníamos planeado, porque no nos resulto y que debemos hacer para que las próximas actividades salgan mejor.	Sí, porque en la asesoría reflexionamos acerca de la práctica, junto con el profesor que fue lo que paso, que estuvo bien y que estuvo mal.	Si, pues porque uno reflexiona para no volver a cometer los errores de antes.

síntesis	Después de terminada la practica ellas asumen los errores y los aciertos que tuvieron en la jornada para así mejorar cada día.	Los sujetos plantean una relación entre lo que la teoría y la practica dicen que muestran mayor dificultad en desarrollar su práctica que teóricamente aprenderla.	Siempre que llegan a una nueva práctica recuerdan la anterior y que no hicieron correctamente, para así mejorar y no cometer los mismos errores.
-----------------	---	---	---

Anexo 4

Sabana organización de la información de las observaciones.

INICIO	Rutina de inicio	Modo de explicitación	Comportamientos esperados	Actividades propuestas
SUJETO 1	Canción una señora gorda, pim pom barrigón.	no se evidencia	no se evidencia	Realizar rondas, juego la pelota caliente, presentación de cada uno diciendo su nombre en voz alta, lectura del cuento "El robot". Colorear el Robot.
SUJETO 1	Organizar los niños de modo que pongan	no se evidencia	no se evidencia	Cuento José tornillo y los colores primarios.

	atención.				
SUJETO 1	canción oración, división del grupo	no evidencia	se	pone reglas para entenderse	Movimiento de los animales, fichas.
SUJETO 1	canción tapita, señora gorda	no evidencia	se	no se evidencia	Obra, video, hacer títeres, lectura de fabulas.
SUJETO 2	Canción Señora Gorda Pimpom barrigon.	No evidencia	se	No se evidencia	Realizar rondas, juego la pelota caliente, presentación de cada uno diciendo su nombre en voz alta, lectura del cuento "El robot". Colorear el Robot.
SUJETO 2	Se sentó con los niños y les canto una canción y les pide que la repitan.	No evidencia	se	No se evidencia	Cuento José tornillo.
SUJETO 2	divide el grupo por cintas	No evidencia	se	pide escuchar y poner atención	Animales en cartel y fichas.
SUJETO 2	canción tapita tapita tapón	no evidencia	se	no se evidencia	video doky, obras, lectura de fabulas

<p>SUJETO 3</p>	<p>Les habla y les pide que hagan un círculo, toma algunos niños y les canta una canción, busca que todos los niños se tomen de la mano.</p>	<p>No evidencia se</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>Juego “la pelota caliente”, el cual consiste en jugar con la pelota y darles una escarapela a los niños.</p>
<p>SUJETO 3</p>	<p>Organiza las sillas en dos filas para que los niños se sienten y escuchen.</p>	<p>No evidencia se</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>Narran un cuento alusivo a los colores, pide que pinten bien hermoso la ficha, realizaron un recorrido por todo el jardín buscando imágenes de colores.</p>
<p>SUJETO 3</p>	<p>Canta una canción “pim pom el barrigón”, después la oración, la canción de los animales.</p>	<p>No evidencia se</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>Mostro imágenes del zoológico, luego canto la canción de los animales, después realizo movimientos de los animales pequeños a los grandes, repartió una ficha donde los niños debían</p>

				pintar, rasgar y pegar, realizo preguntas sobre los animales del zoológico.
SUJETO 3	oración, pregunta por el mes, canción	No evidencia se	No se evidencia	obra de títeres
SUJETO 4	Saludo con canción, la cual se llamo "yo soy".	no evidencia se	no se evidencia	La actividad que propuso fue el conocimiento de los nombres a través de una canción, esto debido a que es el primer día con los niños. (La canción se hizo un poco repetitiva y aburrida para los niños.)
SUJETO 4	Saludo de bienvenida "buenos días" y después la cantaron y bailaron "como baila	no evidencia se	no se evidencia	Canciones como "como son los animales" y "las partes del cuerpo" y después hicieron un

	el sapito”.			rompecabezas y un dibujo del cuerpo humano.
SUJETO 4	saludo canción	no evidencia se	no se evidencia	bombom del cuerpo humano
SUJETO 4	canción de los saludos	no evidencia se	pide silencio cuando es necesario	juego twister
SUJETO 5	Saludo	No evidencia se	No se evidencia	No se evidencia
SUJETO 5	Saludo con una canción	No evidencia se	No se evidencia	Canciones, rompecabezas, dibujo del cuerpo humano
SUJETO 5	saludo canción	No evidencia se	No se evidencia	bombom del cuerpo humano
SUJETO 5	canción de los saludos	no evidencia se	no se evidencia	juego de twister
síntesis	Las estudiantes practicantes comienzan sus actividades con canciones y rondas infantiles y de esta manera también organizan el grupo y la disciplina.	En general se ve que las practicantes no llevan a cabo la explicitación de los propósitos, pero en algunas ocasiones se observo que tratan de dar algunas instrucciones para dar	Las practicantes en general no establecen las normas y las consecuencias del incumplimiento de estas, solo se limitan a pedir a los niños y a las niñas que hagan silencio.	En general proponen actividades de carácter lúdico y recreativo, para que los niños trabajen tanto individual como grupal.

		conocer las actividades.	
--	--	--------------------------	--

DESARROLLO	TIPO DE ACCIONES QUE REALIZA EL MAESTRO	RETOMA LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA HACER PROPUESTAS DE TRABAJO	LOS ESTUDIANTES DESARROLLAN ACTIVIDADES	TIPO DE INTERVENCIONES REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES	CÓMO RESUELVE LOS CONFLICTOS	QUÉ AYUDAS OFRECE A SUS ESTUDIANTES	CÓMO SE RELACIONA CON SUS ESTUDIANTES	CÓMO EVALÚA Y EN QUÉ MOMENTOS
SUJETO 1	Habla duro para llamar la atención a los niños y repite la actividad.	De qué color son las pelotas, como son.	Si le responde en algunas ocasiones cuando estoy no se dispersan.	Repiten lo que practican te hace y responde a las preguntas.	Se acerca a ellos y les pide el favor que no pelean que eso no se debe hacer y que	Los ubica en el círculo que no se retiren del salón.	Bien les quiere atender a todos y no dejar a ninguno.	Bien interactúa con ellos la mayoría de ellos.

					le pida disculpas a su compañero o compañera.			
SUJETO 1	Repite la actividad, pide que repitan los colores.	Pregunta sobre los colores a un grupo de niños.	Les responden porque los están guiando para cómo deben colorear.	Pregunta y repiten lo que ellos les dicen.	Se sentó con ellos para vigilarlos mejor.	Los guía en como colorear.	Tiene una buena relación se sienta con ellas.	Les pregunta acerca del tema y del cuento.
SUJETO 1	hacer sonidos y movimientos para imitar	Saca una lamina y preguntas que animales son los que están.	cantan y se mueven	Orales, escucha, rasgar, pegar, colorear.	Dejo una niña llorando sola y no le pregunto nada la ignoro, pero al rato hablo con ella de lo sucedido.	se mueve con los niños para que la imiten	Les habla en tono normal, se les acerca a los niños para saber que están haciendo.	pregunta

<p>SUJETO 1</p>	<p>se acerca para hablarles</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>algunos responden en otros no</p>	<p>orales escritas del cuerpo</p>	<p>Se acerca a ellos los mira a la cara les pide que ellos también lo hagan y les pide el favor de que esto no se vuelva repetir.</p>	<p>Pendiente de los que están distraídos.</p>	<p>no interactúa mucho</p>	<p>pregunta</p>
<p>SUJETO 2</p>	<p>Se acerca a los niños que no pelen y les pide que hagan silencio.</p>	<p>No se evidencia</p>	<p>Si le responde en algunas ocasiones cuando estoy no se dispersan.</p>	<p>Repite lo que la practicante hace y responde a las preguntas.</p>	<p>Se acerca a ellos y les pide el favor que no pelean que eso no se debe hacer y que le pida disculpas a su compañero o compañera.</p>	<p>Los acerca al círculo, llama la atención con algunas canciones y se vincula a la actividad como si ella fuera otro alumno</p>	<p>De una forma respetuosa.</p>	<p>Con preguntas.</p>

					ñera.	más.		
SUJETO 2	Lee el cuento con frisos repite la actividad de leer el cuento.	Pregunta los colores, que cuantos conocen.	Les responde pero se les dificulta un poco organizarlas.	Intervienen en explicando lo que debe hacer.	Les habla suavemente y se acerca a los niños para resolverlos	Los ubica en grupos para colorear.	Vuelve y lee el cuento y pasa por grupos.	Preguntar acerca del cuento.
SUJETO 2	canta haciendo gestos de animales	pregunta que animales hay en el cartel	se mueven como animales imitando a la practicante	orales, escuchan, rasgan colorean	hablan sobre lo sucedido	les colabora en lo que necesitan	les habla en tono de norma	pregunta
SUJETO 2	pide que no hagan tanto ruido	No se evidencia	algunos le responden otros no	orales, escritas	pide por favor que no lo hagan	les colabora en lo que no entienden	se angustia por el desorden	hace preguntas

<p>SUJETO 3</p>	<p>Narra el cuento, va preguntando a medida que lee, sale en tren con un grupo de niños,</p>	<p>Les pregunta según el color que ven, que cosas hay de ese color, por que el personaje del cuento se puso del color que esta.</p>	<p>Los niños pusieron cuidado al cuento, pintaron el personaje del cuento y dieron un recorrido en grupo por el jardín buscando elementos de varios colores.</p>	<p>Los niños durante la observación pintaron y respondieron preguntas.</p>	<p>Cuando los niños pelean por los materiales está pendiente y les pide que compartan, diciendo que deben compartir con todas las cosas.</p>	<p>Está pendiente de cada niño para así poder guiarlo, les dice que se debe pintar bien, les pide que escuchan.</p>	<p>Les habla muy bien, con un tono de voz adecuado.</p>	<p>Pregunto mientras fue narrando el cuento .</p>
<p>SUJETO 3</p>	<p>Les habla a los niños y les explica que tiene que hacer.</p>	<p>Lee un cuento y pregunta acerca de los personajes.</p>	<p>Los niños responden con un poco de dificultad para ponerse en orden.</p>	<p>Dicen sus nombres y aplauden .</p>	<p>Pie mucho silencio y cuando hay una pelea ella los separa y habla con el niño.</p>	<p>Explica varias veces intentando que los niños atiendan, les habla a cada uno, lo toma y lo carga.</p>	<p>Tiene una buena relación buscando que los niños tengan un buen comportamiento.</p>	<p>En el momento en que hace preguntas acerca de lo que ellos conocen.</p>

SUJETO 3	Les explica las actividades y otra vez.	Les pregunta sobre los animales y sobre las palabras que ella dice.	Respondieron a todas las actividades que ella les pidió, pintaron, rasgaron, preguntaron, pegaron y cantaron.	Los niños hablaron sobre el tema, y respondieron preguntas, las demás intervenciones fueron escritas y de movimiento	Se acerca a ellos les habla sobre los sucedido y les dice que eso no se hace.	Les explica y les dice varias veces las instrucciones.	Tiene una buena relación con los niños, trata de atenderlos a todos.	Les realiza preguntas.
SUJETO 3	les pide que se componen	No se evidencia	algunos ponen atención otros no	sube el tono de voz y sigue con el cuento	muestra a más personajes	Canta con ellos y los acomoda.	canta con ellos	con preguntas
SUJETO 4	Cantó junto con los niños, y les puso escarpelas.	Antes de cantar la canción, dijo el nombre y pregunto si alguno conocía esta canción.	Los niños cantaron la canción para conocer los nombres.	Las intervenciones que realizan los niños fueron solo orales.	Les pregunta a los estudiantes antes porque le pego al compañero y les dice a los niños que no deben	Trata de que su tono de voz sea alto para que los niños la escuchan, los toca cuando no le están colocando	Trata de ser afectuosa y les habla bien a los niños.	No se evidencia algún tipo de evaluación.

					hacer eso.	cuidado.		
SUJETO 4	Estar pendiente de que los niños estén juiciosos y en silencio para ganarse un premio.	Les pidió que recordaran la canción que habían cantado la semana pasada.	Los niños cantaron y bailaron.	Las intervenciones que realizan los niños fueron orales y de movimiento.	Les pide que no lo vuelvan hacer y que se pidan disculpas.	Muestra y motiva a los niños para la actividad, repite las instrucciones cuantas veces sea necesario.	Les habla con voz fuerte, los llama para que se integren acercándose a ellos.	No se evidencia algún tipo de evaluación.
SUJETO 4	Orienta a los niños en las actividades, reparte el material para la actividad mientras explica a los	Pregunta si alguna vez han armado un rompecabezas.	En general los niños realizan las actividades como escuchar y armar un rompecabezas, los demás	Opinan sobre las actividades y preguntan sobre las imágenes que van descubriendo en el rompecabezas.	Se dirige al grupo de niños en el que hay alguna dificultad, les llama la atención pero	Les ofrece el material necesario para las actividades.	Es muy amable, amigable y tierno con los niños.	Les pregunta si son capaces de armar el rompecabezas

	niños lo que deben hacer		hablan y juegan.		no hay reflexión alguna ni cumplimiento por parte de los niños.			
SUJETO 4	organizo el salón les pinto las manos	No se evidencia	cantan y se mueven	orales y de movimiento	les habla de manera amable y explica por que	explica en voz alta para que entiendan	muy bien porque todos la siguen	no se evidencia evaluación
SUJETO 5	Trata de hablar duro para atraer la atención de los estudiantes.	No se evidencia	Canciones.	Orales.	No se presentaron conflictos.		Pasiva no habla mucho con los niños.	

SUJETO 5	Pide que hagan silencio.	No se evidencia	Canciones, rompecabezas.	Orales.	Se les acerca y les habla y les dice "eso no se hace" "yo no creo" "o si".	La llama a que participe en la actividad, les colabora a armar rompecabezas.	Habla en voz baja recordándoles las instrucciones y que presten mucha atención.	No evalúa.
SUJETO 5	busca organizar su fila	No se evidencia	los pone en fila para jugar	después de un rato comienza la actividad	vuelve a dar las instrucciones	los toma de las manos para que la sigan	hace las actividades con ellos	no evalúa
SUJETO 5	los pinta y juega twister con un grupo	No se evidencia	movimiento del cuerpo	orales y de movimiento	les habla de lo sucedido	los llama uno por uno	tiene buen trato con los niños	no se evidencia

SÍNTESIS	Las prácticas organizadas en el grupo entregándole el material, con una rutina de canciones y cuentos, pero también en una que otra ocasión leen cuentos.	Aunque en su mayoría no se evidencia la retoma de conocimientos previos las estudiantes plantean algunas preguntas que en ocasiones se refieren a conocimientos previos, pero no retoman estas respuestas o no le dan mayor interés a estas.	Los estudiantes desarrollan actividades individuales, grupales y de movimientos por el salón.	Las intervenciones realizadas por los estudiantes son orales, (preguntas y respuestas) manuales y escritas igualmente de desplazamiento por el salón y realización de mímicas.	Al resolver los conflictos involucra valores y algunas hablan con los niños acerca de lo ocurrido, además se ubica cerca de los niños que están creando conflicto en el momento.	Material didáctico, explica grupales y luego individuales, además repite las instrucciones de la actividad para que los niños la comprendan mejor.	La forma de relacionarse con los estudiantes es con actitud amable y respetuosa, son tiernas y delicadas con los niños y niñas.	Algunas estudiantes evalúan mediante preguntas durante y al finalizar las actividades.
-----------------	---	--	---	--	--	--	---	--

FINAL	SE PROPONEN FORMAS DE ORGANIZAR LA INFORMACIÓN	CÓMO CIERRA LA CLASE	¿TERMINA TODA LA SECUENCIA PROPUESTA?
--------------	---	-----------------------------	--

SUJETO 1	No se evidencia	Mostrando unos dibujos.	La actividad de la pelota no, la lectura del cuento si se culmino
SUJETO 1	No se evidencia	Habla y les pide que no lo hagan más.	Que les colabore con el manejo de grupo como se debe hacer.
SUJETO 1	No se evidencia	con una canción	si lo hace
SUJETO 1	No se evidencia	pregunta del día de hoy	algunas veces
SUJETO 2	No se evidencia	Mostrando unos dibujos.	La actividad de la pelota no, la lectura del cuento si se culmino
SUJETO 2	No se evidencia	Recoge los dibujos.	Algunas veces.
SUJETO 2	No se evidencia	con una canción	con dificultad
SUJETO 2	No se evidencia	con fabulas	si
SUJETO 3	No se evidencia	Muestra los dibujos de los demás compañeros.	Algunas veces, ya que los niños se dispersaron mucho y no pudieron realizar la actividad como estaba estipulado.
SUJETO 3	No se evidencia	Mostro un cartel para recordar los colores que se habían visto durante la clase.	Terminaron la actividad como se había previsto.
SUJETO 3	No se evidencia	reparte un algo	no
SUJETO 3	No se evidencia	reparte un algo	no
SUJETO 4	No se evidencia	Trata de hablar un poco más duro, para que los niños	No se evidencia

		la escuchen.	
SUJETO 4	Si, pregunto que estaban haciendo y que habían hecho antes.	Para cerrar la actividad canto una canción.	Algunas veces.
SUJETO 4	No se evidencia	pregunta que se trabajo	algunas veces
SUJETO 4	No se evidencia	no se evidencio cierre	algunas veces
SUJETO 5	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
SUJETO 5	No se evidencia	Una canción	algunas veces
SUJETO 5	No se evidencia	no se hizo cierre	algunas veces
SUJETO 5	No se evidencia	no se hizo cierre	si
SÍNTESIS	En general se ve que no hay proceso de organización de la información, no realizan ninguna actividad con algún propósito de retroalimentar la clase.	El cierre de la clase es destinado a recoger lo trabajado o preguntar sobre lo que hacen.	En la mayoría no se evidencia culminar con toda la secuencia planeada.

OTROS	¿QUÉ DIFICULTADES TIENE COMO DOCENTE?	DE QUÉ MANERA LAS SUPERA	¿CÓMO ASUME LAS CORRECCIONES Y SUGERENCIAS?
SUJETO 1	El grupo se dispersa con facilidad.	Los llama reiterativamente que regresen al grupo.	Responde a lo que se le siguiere.

SUJETO 1	Los niños pelean varias veces.	Habla y les pide que no lo hagan más.	Que les colabore con el manejo de grupo como se debe hacer.
SUJETO 1	el manejo del grupo	intenta estar pendiente de todo el grupo	toma una actitud de cambio
SUJETO 1	Manejo del grupo	En algunos casos está pendiente de todo, pero en otros se distrae con facilidad.	Con una actitud de cambio
SUJETO 2	Las instrucciones que da son muy rápidas y los niños casi no le comprenden, se disperso del grupo dejándolo solo en algunos momentos.	En algunas ocasiones les repite las instrucciones y cae en cuenta de que su grupo está solo.	Si pide consejos de cómo enfrentar el grupo.
SUJETO 2	Llama la atención reiterativamente.	Trata de estar tranquila llevar la clase con la secuencia planeada.	Que les colabore con el manejo de grupo como se debe hacer.
SUJETO 2	la voz	habla suavemente	dice que va a cambiar
SUJETO 2	Estar atenta a los conflictos que suceden a su alrededor	Trata de estar al frente del grupo	Bien escucha lo que se le dice.
SUJETO 3	Se le dispersan los niños a la hora de hacer los círculos.	Se va detrás de cada uno de ellos para que se unan a la actividad.	No se evidencia
SUJETO 3	En ocasiones no actúa cuando se le presenta la situación, sino que da mucha espera.	En el momento de actuar, trata que todos los niños estén atentos.	No se evidencia

SUJETO 3	se le dificulta unir al grupo	les habla, los toma y les da un abrazo	No se evidencia
SUJETO 3	El orden	Se los pide oralmente	Si pide consejos de cómo enfrentar el grupo.
SUJETO 4	Ya que es su primer día de práctica, se evidencia que falta un poco de manejo de grupo, le falta un plan B para obtener la atención del grupo.	Trata de hablar un poco más duro, para que los niños la escuchen.	No se evidencia
SUJETO 4	En algunas ocasiones pierde el control del grupo, se angustia cuando los niños no hacen las actividades.	Busca integrar al grupo llamándolos una y otra vez.	No se evidencia
SUJETO 4	Tiene muchas responsabilidades	Explica muy bien	Actúa cuando se le dice
SUJETO 4	aun pierde el control del grupo, falta comunicación con sus compañeras	trata estar pendiente de cada niño, llamándoles la atención	No se evidencia
SUJETO 5	No se evidencia	No se evidencia	No se evidencia
SUJETO 5	Es muy pasiva, no toma el control del grupo esperando a su compañera	Trata de estar activa pero le cuesta, solo estuvo activa cuando se dividieron el grupo.	No se evidencia
SUJETO 5	Que los niños la entiendan y la sigan	Les llama la atención.	Lo va asimilando

SUJETO 5	se angustia, no tiene seguridad frente al grupo	trata de colaborarles a sus compañeras pero es muy pasiva	No se evidencia
SÍNTESIS	Se ve reflejado que una de las mayores dificultades que tienen las practicantes es poner orden en el grupo, ya que tienen dificultades como la voz y las estrategias	Las practicantes buscan superar sus propias dificultades pidiendo respaldo a las jardineras, ya que para ellas están tienen mucha autoridad, pero también buscando otras alternativas buscando siempre la atención de los niños.	Las practicantes aceptan consejos cuando se los dan sus asesores o personas encargadas de sus grupo, estos los toman con buena actitud, pero también podemos ver que los procesos reflexivos los hacen ellas individualmente y muchas veces esto no se alcanza a evidenciar dentro de la clase