

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES  
DE V SEMESTRE DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

PROYECTO DE GRADO

ANA MARIA CASTILLO FLOREZ

YENNIFER VERGARA TABARES

VVANA GARCÉS MORALES

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

PEREIRA

2010

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES  
DE V SEMESTRE DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

PROYECTO DE GRADO

ANA MARIA CASTILLO FLOREZ

YENNIFER VERGARA TABARES

VVANA GARCÉS MORALES

Asesora Clara Lucía Lanza

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

PEREIRA

2010

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## DEDICATORIA

El presente trabajo es dedicado a Dios por ser nuestro guía y el iluminador de nuestros pensamientos.

A nuestras familias, quienes nos han obsequiado el regalo más grande de nuestras vidas; la educación. A cada uno de ellos, agradecemos por su comprensión y apoyo, porque nos han brindado todo lo que somos como personas; valores, principios, perseverancia y empeño, elementos que nos ayudaron a ser mejores cada día.

A nuestros docentes que con su conocimiento, fortalecieron durante todo este tiempo nuestros pensamientos y nos permitieron crecer intelectualmente.

A todos aquellos que participaron en nuestra formación e hicieron posible nuestros sueños.

A todos ellos,

Muchas gracias de todo corazón.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	11
JUSTIFICACIÓN	14
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
3. OBJETIVOS	21
3.1 OBJETIVO GENERAL	21
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
4. MARCO TEÓRICO	22
4.1 CONCEPCIONES	23
4.1.1 Construcción del conocimiento.	23
4.1.2 Qué son concepciones, cómo ha evolucionado el concepto.	26
4.1.3 Tipos de enfoques para investigar en concepciones.	28
4.1.4 Concepciones como teorías implícitas y explícitas.	36
4.1.4.1 Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.	39
4.1.5 Cómo se ha investigado en teorías implícitas.	40
4.2 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	50
4.2.1 Prácticas pedagógicas: conceptualización.	50

4.2.2 Relación teoría-práctica.	53
4.2.2.1 Concepciones de práctica pedagógica: Desarrollo histórico.	55
4.2.3 Cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil.	63
4.2.4 Dimensiones de la práctica en el currículo de Pedagogía Infantil: Disciplinar, Estratégica, Procedimental y Ético- Política.	65
4.2.4.1 Dimensión disciplinar.	66
4.2.4.2 Dimensión estratégica.	68
4.2.4.3 Dimensión procedimental.	69
4.2.4.4 Dimensión Ético- Política.	72
5. METODOLOGÍA	74
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	75
5.2 UNIDAD DE ANÁLISIS	75
5.2.1 Unidad de trabajo.	78
5.3 INSTRUMENTOS	79
5.3.1 Entrevista semiestructurada.	79
5.3.2 Observación no participante	80
5.4 PROCEDIMIENTOS	81

6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS.	84
6.1 Análisis de las entrevistas.	84
6.1.1 Identidad.	85
6.1.2 Conceptualización.	89
6.1.3 Quehacer.	93
6.1.4 Reflexión.	98
6.2 Análisis de observaciones.	101
6.2.1 El inicio.	102
6.2.2 Desarrollo.	105
6.2.3 Cierre.	111
6.3 Relación entre discursos y actuaciones, desde el decir y el hacer.	115
7.CONCLUSIONES	119
BIBLIOGRAFIA	122
8. ANEXOS	126
8.1 Guía de entrevista	132
8.2 Guía de observación	144

## LISTA DE TABLAS

	pág.
TABLA 1: DIFERENCIA ENTRE TEORIAS IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS	39
TABLA 2: CATEGORIAS DE LA ENTREVISTA	74
TABLA 3: CATEGORIAS DE LA OBSERVACIÓN	75
TABLA 4: DATOS DE LA ENTREVISTA	78
TABLA 5: FASES	81



## LISTA DE ANEXOS

ANEXOS	pág.
Anexo 1. Entrevista	125
Anexo 2. Sabana de las entrevistas	130
Anexo 3. Observación	143
Anexo 4. Sabana de la observación	147

## **RESUMEN**

La investigación concepciones de las Prácticas Pedagógicas de las y los estudiantes de V semestre de la licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira tiene como objetivo fundamental analizar las concepciones que presentan las estudiantes en su quehacer en el aula, para lograr este objetivo se realizó una investigación de corte interpretativo en el cual se utilizaron dos instrumentos esenciales (entrevista- observación), la entrevista fue trabajada desde cuatro ejes fundamentales ( identidad, conceptualización, quehacer, reflexión) y la observación desde ( inicio, desarrollo, cierre, otros). Estas herramientas se contrastarán con los diferentes enfoques, para darle sentido a las concepciones de las estudiantes.

Esta investigación permite demostrar la importancia que tienen las Prácticas pedagógicas evidenciando que los docentes deben conocer lo que quieren enseñar para transformar sus conocimientos en saberes escolares logrando un aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación “Concepciones de las Prácticas Pedagógicas de los y las estudiantes de V semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil”, se desarrolla en el marco del macroproyecto de investigación **“Transformación de las Concepciones de las Prácticas Pedagógicas de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira”** el cual pretende identificar y describir las Concepciones las estudiantes sobre su práctica pedagógica durante su desarrollo y su proceso de formación.

El ámbito problémico de esta investigación se sustenta en diferentes antecedentes de índole nacional y local, los cuales tienen una línea de investigación similar,

El proyecto 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, contamos con un marco teórico que está conformado por los siguientes tópicos: **CONCEPCIONES:** construcción del conocimiento, ¿qué son concepciones y cómo ha evolucionado el concepto?, tipos de enfoques para investigar en concepciones, concepciones como teorías implícitas, explícitas y diferencias entre ambas, y ¿cómo se ha investigado en concepciones? **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:** Forman parte fundamental en el marco teórico, pues aquí se desarrollan las diferentes concepciones y teorías que justifican el proyecto. Este tópico contiene las siguientes temáticas: Relación teoría práctica,

conceptualización, concepciones, cómo se entienden las prácticas en el currículo de pedagogía infantil y las dimensiones de práctica (estratégica, disciplinar, procedimental y ético política). A partir de este apartado, será posible interpretar, analizar y ubicar a las estudiantes en los diferentes enfoques y concepciones de práctica de acuerdo a las acciones realizadas en su práctica pedagógica.

Seguido a esto encontramos la metodología, la cual se basó, todo debe estar en pasado porque la investigación ya terminó en la realización de entrevistas y la observación no participante. La entrevista, permitió los y las estudiantes de V semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, expresar sus ideas y concepciones sobre sus Prácticas Pedagógicas. Para la realización de dicha entrevista, se utilizó una guía orientadora con una serie de preguntas, pensadas desde cuatro categorías: Identidad, conceptualización, quehacer y reflexión. La observación no participante, posibilitó el análisis de las diferentes conductas y acciones que las estudiantes demostraron durante su quehacer en el aula. los distintos momentos de la intervención pedagógica: Inicio, desarrollo y cierre

Para el análisis de las Concepciones de Práctica Pedagógica, se observó el desempeño de las estudiantes que han realizado una Práctica Inicial, caracterizada por su trabajo grupal (3-4 practicantes), y que se encuentran realizando una práctica por Proyectos Pedagógicos que presenta un ejercicio por parejas, donde las estudiantes asumen el papel de activas o pasivas según corresponda la clase. El desempeño en esta práctica por proyectos, hace que sea vital reconocer las Concepciones de la Práctica Pedagógica de las estudiantes de V semestre, por las diferentes expectativas que surgen y los nuevos cambios a los que se enfrentan.

Este proyecto de investigación posibilitará la interpretación de las Concepciones de Práctica en las estudiantes de V semestre, desde un enfoque hermenéutico-reflexivo y los ejes ser, hacer y reflexión, donde se conocerá el desempeño realizado por las estudiantes en sus Prácticas Pedagógicas para caracterizarlas desde diversos enfoques de Práctica y comprender su ser docente. Determinando la relación entre el decir y el hacer

## 1. JUSTIFICACIÓN

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

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

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

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

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

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

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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

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

En este contexto, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, ofrece a sus estudiantes un núcleo de formación dedicado al ejercicio de la 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, 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)<sup>1</sup>; 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 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 pone de manifiesto que las experiencias educativas previas de los docentes, inciden en sus prácticas posteriores y por ello, 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.

---

<sup>1</sup> BELTRÁN VLLAMIZAR, Yolima. QUIJANO HERNÁNDEZ, Martha Helena. VLLAMIZAR ACEVEDO, Gustavo Alfonso. Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenierías de dos universidades colombianas. [Tesis] Bucaramanga, Colombia. Abril 3º del 2008. Formato Digital. En: [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21\\_986\\_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_986_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf)

Referente a lo anterior, Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006)<sup>2</sup>, cuestionan 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”. Aquí 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 en las aulas se impartan 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.

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

---

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

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)<sup>3</sup>. 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 priman modelos tradicionales en la manera de ver al estudiante, en la manera de relacionarse con los contenidos? ¿Cómo se piensa el estudiante como profesor? En definitiva, ¿cómo concibe su práctica pedagógica?

Este ultimo interrogante también fue tomado por Moreno (2006)<sup>4</sup>, en su tesis “Concepciones de práctica pedagógica”, de la 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

---

<sup>3</sup> BARRERO R Vera, 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 Ván. Epistemología y Pedagogía. Bogotá: ECOE Ediciones. 2005.

<sup>4</sup> MORENO G, Patricia. Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado Vgentes en la UPN. Serie Documentos Pedagógicos No 7, Bogotá, UPN, 2003.

cambio. Además Se estableció que en las prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios inciden, en mayor medida, los modelos de enseñanza de sus profesores de educación básica que los de la universidad. Por último se concluye que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios.

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

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

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 objetivos**

Describir las concepciones de Práctica Pedagógica de en las estudiantes de V semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

#### **3.2 Objetivos específicos:**

- Identificar desde los discursos las Concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes de V semestre.
- Identificar desde las actuaciones, las concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes de V semestre.
- Caracterizar las Concepciones de Práctica Pedagógica desde los discursos de las estudiantes de V semestre.
- Caracterizar las Concepciones de Práctica Pedagógica desde las actuaciones de las estudiantes de V semestre.
- Contrastar las Concepciones de Práctica Pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de las estudiantes de V semestre.

#### 4. MARCO TEORICO

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: “Transformación de las Concepciones de Práctica Pedagógica de las 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 tienen como elementos de análisis: La relación existente entre la teoría y la práctica, la contextualización de las prácticas pedagógicas, las prácticas establecidas en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, las dimensiones de Práctica Pedagógica contempladas en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil: Disciplinar, estratégica, procedimental y ético- político; la Práctica Pedagógica de los semestres V a V, teniendo en cuenta la descripción, los propósitos y los ejes de cada una de ellas.

## 4.1 CONCEPCIONES

### 4.1.1 Construcción del conocimiento.

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

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

En este sentido Pozo (2006)<sup>5</sup>, hace mención a dos grandes líneas explicativas, la individual y la social, planteadas respectivamente por Piaget y Vgostky.

En primera línea se encuentran los planteamientos Piagetianos. (1974)<sup>6</sup>. 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

---

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

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

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)<sup>7</sup>, reconoce que uno de los principales factores en la construcción del conocimiento, es la maduración, en cuanto a la estructura mental y cognitiva del individuo, como un proceso natural que no está sujeto a una interacción constante con el contexto que lo rodea. Respecto a la experimentación, Piaget plantea que el conocimiento es individual y se basa en la interacción activa con el medio y el descubrimiento de nociones, posibilitado por su nivel evolutivo. Respecto a la interacción social, se entiende como todas aquellas interacciones con los demás que permiten la construcción de conocimientos sociales

En contraste con esta idea de que el conocimiento se construye a partir de un proceso mental, por medio de la interacción del individuo con su entorno, se encuentra la perspectiva de la construcción colectiva del conocimiento planteada por Vgostky (1978)<sup>8</sup> 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

---

<sup>7</sup> Ibid., pág 38

<sup>8</sup> VGOSTKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological presses*. Cambridge, Mass Harvard UnVersity Press. (Tard. Barcelona 1978).



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

En este sentido, Vgostky 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 se suceden durante la interacción del sujeto con el mundo material y social.

Vgostky (1978)<sup>9</sup> 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.

---

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

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

#### **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 Vda. Estas son consideradas como creencias que se tienen sobre la realidad, gracias a la interacción con otros, las cuales pueden ser modificadas de acuerdo a las vivencias y conocimientos que cada persona construye.

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

Según Juan Ignacio Pozo<sup>10</sup>(2006), las concepciones a lo largo de la historia se han entendido de diversas maneras, inicialmente se decía que era la forma como cada persona veía una situación, luego se dijo que eran creencias que se iban construyendo gracias a la interacción con otras personas y finalmente para hablar de concepciones encontramos el término de teorías implícitas; las cuales son construcciones mentales que cada persona realiza en el medio social en el que se desenvuelve.

---

<sup>10</sup> 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. Página

Así mismo, (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993<sup>11</sup>) consideran que el cambio de las teorías implícitas se ve incrementada al establecer numerosos contactos sociales que influyen en la argumentación sobre el tema al que se refiere el individuo y la reflexión sobre ésta, hasta generar su reestructuración y construcción social. Este proceso también se puede dar en el contexto de la educación formal cuando se fomenta la interacción entre los alumnos y la discusión sobre un tema (Pozo,1996<sup>12</sup>)no es claro donde termina lo que dice un autor y empieza el otro

Para Giordan y de Vecchi<sup>13</sup> (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 <sup>14</sup>(1993). Con este argumento podemos evidenciar que cada persona al enfrentar una situación, utiliza las concepciones que ha construido en su entorno social. Para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal, pues es allí donde éstas son construidas y modificadas de acuerdo a la realidad del mundo que lo rodea.

---

<sup>11</sup> RODRIGO M.J.; RODRÍGUEZ A.; MARRERO J., (1993) Las teorías implícitas. Primera edición. Madrid:Vsor.

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

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

<sup>14</sup> RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, JaVer (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Vsor. p.33.

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

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

#### **4.1.3 Tipos de enfoques para investigar en concepciones.**

Como se ha visto en los apartados anteriores, las concepciones tienen diversas maneras de entenderse. Para comprenderlas, es necesario analizar diversos enfoques y sus funciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, éstos son explicados por Pozo (2006)<sup>15</sup> 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

---

<sup>15</sup> POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P.96

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

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

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

cambian sus intenciones, emociones y creencias, analizando así las concepciones mentales y su funcionamiento, a fin de explicar y anticipar la conducta humana.

El enfoque de la teoría de la mente también permite entender la evolución de las concepciones en los seres humanos, desde edades tempranas de desarrollo psicológico e interpersonal, entendiendo la construcción del conocimiento a partir de la interacción social. Para explicar esta concepción, subyace una visión sobre el origen del conocimiento y la manera cómo se llega a conocer, propuesta por Tomasello, Kruger y Ratner, (1993) citado por Pozo<sup>16</sup>. 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.

---

<sup>16</sup> McClelland y Rumelhart, (2006) citado por Pozo POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P.96

Otra visión que exponen los autores Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)<sup>17</sup> es la de la teoría de los trazos de Hintzman; en la que se establece que las teorías implícitas son un conjunto de conocimientos o registros de experiencias almacenadas de manera episódica, autobiográfica que en el contexto de una situación determinada, se activan sintetizándose u organizándose para dar una respuesta conductual, explicarse o predecir un fenómeno. Esta visión permite evidenciar que la incorporación del conocimiento se da por aprendizaje asociativo, lo que explica su carácter implícito.

Una última visión que presenta McClelland y Rumelhart, fecha citado por Pozo<sup>18</sup>; 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, Pozo fecha 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

---

<sup>17</sup> RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, JaVer (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Vsor, 1993. Página

<sup>18</sup> POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. p 80.

más o menos implícita por distintas personas”<sup>19</sup>, las creencias permiten comprender los procesos y las estrategias que empleamos para aprender. El enfoque de las creencias epistemológicas tiene en cuenta tres aspectos:

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

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

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

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

El cuarto enfoque es el fenomenográfico; que tiene como objetivo la indagación en los modos en que el aprendizaje es experimentado e interpretado. Dicha

---

<sup>19</sup> Ibid. P 71.



indagación se dirige hacia los aspectos experienciales que se definen a partir de nuestra relación interna con las situaciones del mundo en las que aprendemos.

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

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

Dentro del enfoque de las teorías implícitas, es necesario citar otros autores que con sus investigaciones aporten a su análisis y comprensión. Entre ellos se encuentran Rodríguez, González y Rodrigo (1985)<sup>20</sup>, quienes establecen que las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias sociales y culturales. Es decir, las concepciones se construyen

---

<sup>20</sup>RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, JaVer. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Vsor, 1993.

principalmente en entornos sociales y se desarrollan mediante actividades o prácticas culturales. Esto supone que los procesos de construcción, aunque se enfocan en el individuo, se llevan a cabo con otras personas y realizando actividades culturales definidas.

Así mismo, en la investigación de Kelly (1955) citado por Pozo<sup>21</sup>, se establece que las teorías implícitas sirven para interpretar la realidad, y se basan en inferencias extraídas de información factual, elaboradas tras la búsqueda y cuestionamiento de hipótesis sobre la naturaleza del mundo físico y social. En este sentido, las teorías implícitas se conciben como construcciones personales, reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales.

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

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

Dicho estudio se constituye en el enfoque perfil docente, en el que se resaltan las perspectivas desde las cuales se han abordado las concepciones de los docentes. Una de ellas es el paradigma de pensamiento del profesor, que parte de entender

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*

al docente como un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

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

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

Otra perspectiva desde la cual se abordan las concepciones de los docentes es la propuesta por Schön (1983), citada por Pozo<sup>22</sup>, 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.

---

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

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

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

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

#### **4.1.4 Concepciones como teorías implícitas y explícitas.**

De los enfoques trabajados, esta investigación asume el de las teorías implícitas, las cuales son importantes ya que evidencian el proceso de construcción de las comprensiones que se tienen del mundo desde los discursos y las actuaciones de las personas.

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

Según Pozo (2006)<sup>23</sup> 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)<sup>24</sup> 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

---

<sup>23</sup> *Ibíd.*

<sup>24</sup> RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, JaVer. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Vsor, 1993.

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)<sup>25</sup> plantea que las teorías implícitas influyen la forma en que cada persona concibe la realidad y son particulares para cada dominio del mundo social. En suma, se puede decir que las teorías implícitas son representaciones mentales que se tienen sobre la realidad, estas son de carácter inconsciente y se ponen en juego ante diversas situaciones, además sirven para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y así tomar decisiones.

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

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

---

<sup>25</sup> BACOVA, V. (1998). Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. *Studia Psychologica*, 40, 255-260.

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

simplificar la realidad social, aumentando la percepción de control psicológico en nuestras relaciones sociales.

También las teorías implícitas permiten organizar la realidad social, asignando etiquetas a las observaciones y experiencias que vivimos en contextos cotidianos y finalmente ayudan a compartir el "sentido común". Estas funciones son entendidas desde una realidad social, la cual se ve 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)<sup>27</sup>.

En cuanto a la formación docente, según Pozo (2006)<sup>28</sup> 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.

---

<sup>27</sup> RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, JaVer. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Vrsor, 1993.

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

Karmiloff Smith (1997), citado por Pozo (2006)<sup>29</sup>, 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.** Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.

<b>TEORÍAS IMPLÍCITAS</b>	<b>TEORÍAS EXPLÍCITAS</b>
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:

---

<sup>29</sup> *Ibid.*



Rafael Porlán Ariza y Cols (2001<sup>30</sup>), describen y analizan las concepciones de 28 educadores en función de los siguientes factores: principios, contenidos, métodos y evaluación de su formación docente en curso, teniendo el modelo de profesor-investigador como referente teórico. Se presentaron a los docentes una serie de preguntas en forma de entrevista relacionadas con su formación y a partir de sus respuestas, se realizó un análisis sobre los principios, contenidos, métodos y evaluación que hacen parte de su quehacer educativo. Los datos obtenidos fueron sometidos a métodos clásicos de estadística y de análisis multifactorial. El método utilizado para la recolección de datos se desarrolló mediante la técnica de la matriz de repertorio, este análisis multifactorial identificó cuatro factores que en conjunto representan más del 50% de la varianza, los cuales se constituyen en: principios generales de la formación docente, el conocimiento profesional a desarrollar, los métodos utilizados en la formación docente y la evaluación de la formación docente. Al terminar la investigación, se realizó un análisis que determinó que la mayoría de los temas de la formación del profesorado en curso, deben ser desarrollados en torno a los problemas de la práctica profesional y en contextos de innovación curricular, acordes con un modelo técnico donde la educación se desarrolla alrededor de las disciplinas académicas.

Wittrock cita estudios de diversos autores como Nisbett y Ross (1980<sup>31</sup>). 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

---

<sup>30</sup> PORLÁN Rafael, Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Diada

<sup>31</sup> WITTROCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 502 - 504

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 Peterson (1974<sup>32</sup>), realizan una distinción en las siguientes tres categorías propuestas por Jackson (1968) quien dice, son las que componen el pensamiento de los docentes: a). La planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos), b) Sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) Sus teorías y creencias. Se dice entonces que las dos primeras categorías representan una distinción temporal, ya que tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula o bien antes o después de esa interacción. Además, estos investigadores formularon la hipótesis de que el tipo de pensamiento de los enseñantes durante la interacción en el aula difiere cualitativamente de los tipos de pensamiento que se producen antes y después de esa interacción.

Estas dos primeras categorías han sido incluidas en la categoría de “planificación del docente”. La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula y también los

---

<sup>32</sup> WITTROCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap 6. Pag 449

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<sup>33</sup>) propone otras categorías las cuales fueron retomadas por Conners y Lowyck (1980<sup>34</sup>), 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.

---

<sup>33</sup> WITTROCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap 6. Pag 481

<sup>34</sup> *Ibíd.*

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

Ahora bien, el estudio sistemático de los procesos de pensamiento de los docentes enfrenta a los investigadores con serios problemas técnicos, metodológicos y epistemológicos. Esta investigación se basa en gran medida en varias modalidades de autoinformes de los maestros, y el principal problema metodológico concierne al modo de conseguir e interpretar autoinformes validos y fiables sobre los procesos cognitivos. Como por ejemplo el uso de informes verbales como datos, ha sido criticado por Nisbett y Wilson (1977<sup>35</sup>) cuyos argumentos fueron cuestionados por Ericcson y Simon (1980<sup>36</sup>). Estos últimos indicaron que los informes verbales son muy fiables y válidos como datos cuando una persona informa sobre el contenido de lo que se esta ocupando en aquel momento. Se dice además, que menos fiables y válidos son los datos obtenidos a partir de investigaciones vagas y generales o que obligan a los entrevistados a valerse de procesos deductivos para completar o elaborar parcialmente la información recordada.

En los últimos estudios que reseñamos en los anteriores planteamientos, los investigadores utilizaron diversas combinaciones de cinco métodos de investigación: pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, captación de “política”, diario y técnica de la matriz de repertorio<sup>37</sup>. A menudo estos métodos se

---

<sup>35</sup> WITTROCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap 6.Pag 451 - 455

<sup>36</sup> *Ibíd.*

<sup>37</sup> *Ibíd.*

completaron mediante entrevistas, observaciones de campo y relatos descriptivos de la tarea, el contexto y la conducta visible de quienes participaban en el estudio.

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

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

También encontramos la estimulación del recuerdo, este método fue empleado por primera vez por Bloom (1954<sup>38</sup>) y consiste en reproducir en audio o videocasete en episodio grabado durante la enseñanza, para permitir al que lo contempla o escucha (por lo general el docente que lo protagonizó) que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo. La aplicación del método puede sufrir algunas variantes: se pueden reproducir partes de la grabación completa; el investigador puede, cada vez que se detiene la cinta, formular preguntas preestablecidas, o bien pedir al docente que haga los comentarios que considere pertinentes; la decisión acerca de cuándo detener la cinta puede ser prerrogativa del investigador, del docente o de ambos. Los informes y comentarios del enseñante sobre sus pensamientos y decisiones durante la enseñanza se graban, transmiten y someten a un análisis de contenido.

---

<sup>38</sup> WITTROCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 452

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<sup>39</sup>) 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

---

<sup>39</sup> WITTRÖCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap 6. Pag 454

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

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

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

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



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

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

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

Podríamos decir, 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.

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

### **4.2.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEPTUALIZACIÓN.**

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

Vista de ésta manera, la función del docente, que no está limitada a “dar clase” en un aula, sino que requiere una gran cantidad de conocimientos y actuaciones

de diferente jerarquía. Sin embargo, dado que la función social que le ha sido asignada es la de *enseñar*, una de sus funciones fundamentales es la de realizar la transposición didáctica, atendiendo a las necesidades que el grupo y el contexto le exigen.

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

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

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

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

administrativa, atención a la infancia desescolarizada, en general, en las diversas situaciones en las que se desempeñe como profesional.

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

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

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

#### **4.2.2 RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA.**

Como se ha señalado en párrafos anteriores, en la práctica pedagógica se hacen evidentes marcos conceptuales que el maestro, consciente o inconscientemente, pone en evidencia en su actuar. 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”<sup>40</sup> 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 re-conceptualizar la teoría.

Diker y Terigi (1995)<sup>41</sup> 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

---

<sup>40</sup> DIKER, Gabriela y TERIGI, FlaVa. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidós. Carr 1990. Pág. 119.

<sup>41</sup> Ibid. Pág 120-121.

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 formación, sea un tiempo de trabajo en el establecimiento escolar y la clase, según modalidades diversas”<sup>42</sup>.

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)<sup>43</sup>.

Concluyendo de esta forma que la relación teoría – práctica 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

---

<sup>42</sup> DIKER, Gabriela y TERIGI, FlaVa. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidós. Perrenoud 1994. Pág. 123.

<sup>43</sup> ARBELÁEZ, Martha Cecilia, BUSTOS Alfonso, DÍAZ Barriga, Frida, SANTÁNGELO, Horacio. Ponencia: Practicas educatVas. 2009. Pág.5.

definitiva”<sup>44</sup>, 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.

#### **4.2.3 Concepciones de Práctica Pedagógica: Desarrollo histórico.**

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

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

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

En el ejercicio artesanal, el profesor se convierte en modelo a imitar por los alumnos, lo cual los convierte en el futuro docente que reproduce conceptos, hábitos, valores culturales y hasta las rutinas incorporadas en el aula. El aprendizaje del oficio se da de una manera secuencial dentro del aula, inicia con situaciones dirigidas por un experto, después hay una etapa de observación y seguido a esto hay una etapa de interacción con el contexto educativo, en esta

---

<sup>44</sup> DIKER, Gabriela y TERIGI, FlaVa. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidós. Perrenoud 1994. Pág. 124

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 XV, 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”<sup>45</sup> (DaVni. 1997).

---

<sup>45</sup> DAVNI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.



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

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

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

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.”<sup>46</sup> (DaVni.1997).

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

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

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

En este enfoque se incluyó la división técnica de las actividades escolares, “separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías...”<sup>47</sup> (DaVni.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.

---

<sup>46</sup> Ibíd.

<sup>47</sup> Ibíd.

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

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

### **La concepción personalista o humanista:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En este enfoque se toma al estudiante como un ser integral, ya que es importante en la formación del docente que conozca el saber disciplinar del área a enseñar,

el cómo enseñar teniendo en cuenta sus principios metodológicos para poder planear y llegar a la ejecución, abordando estratégicamente las situaciones presentes en su labor de enseñanza sin olvidar desarrollar una evaluación formativa y por procesos.

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

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

#### **4.2.4 Cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil.**

La formación de maestros en los programas de licenciatura transversa la propuesta curricular, en la cual se definen los propósitos, las competencias. Esta formación, debe atender a aspectos fundamentales del desempeño en el quehacer docente, por esto a continuación se presentan cuatro ejes que constituyen y articulan los diferentes procesos de su formación: Un eje referido a la identidad, el segundo 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”<sup>48</sup>.

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

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

#### **4.2.5 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.

---

<sup>48</sup> ECHEVERRY, Liliana. La práctica pedagógica: Una torre de Babel. En: ReVsa Universidad de Antioquia, No2, 2009, p. 51.

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

Por esta razón, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil fundamenta las prácticas pedagógicas desde enfoque “hermenéutico- reflexivo<sup>49</sup> o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva”<sup>50</sup>, 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 Lanza<sup>51</sup>, 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:

#### **4.2.5.1 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.

---

<sup>49</sup> PEREZ, Gómez.1993, dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flava. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

<sup>50</sup> RODRIGUEZ, Marcos y GUTIERREZ, Ruiz.1995. dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flava. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

<sup>51</sup> LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

Se habla aquí de *disciplina* entendida como orden de estudio. Las disciplinas se reconocen por las divulgaciones académicas donde se exponen los resultados de los procesos de investigación y por los círculos académicos, intelectuales o científicos a los cuales pertenecen las investigaciones. Ahora bien, respecto a la dimensión disciplinar, se acepta que “no se puede enseñar aquello que no se conoce”, tampoco se puede aceptar que algunas escuelas de formación de maestros han centrado sus esfuerzos en este aspecto exclusivamente, bajo la premisa de que quien conoce con suficiencia la disciplina es el indicado para enseñarla. Por el contrario, sabemos que sí es necesario reconocer la vinculación conocimiento-enseñanza como condición imprescindible para cualquier maestro.<sup>52</sup>

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 Contreras<sup>53</sup> 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

---

<sup>52</sup> LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira.

<sup>53</sup> GÓMEZ DE BARBOSA, Gladys Lucía - BUITRAGO CONTRERAS, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes, Universidad el bosque

tipo de saber aparece configurado por una pregunta; ¿Qué sé de lo que conozco?”<sup>54</sup>

Para determinar la dimensión disciplinar en el aula de clase es necesario tener en cuenta las fuentes que el maestro utiliza para su conocimiento y además para aplicarlo en su práctica (libros, documentos, teorías, principios, etc.); con anterioridad el maestro debe conocer lo que va a enseñar, pues de su conocimiento depende la construcción del saber de los mismos estudiantes.

Lo que caracteriza el saber disciplinar, es la forma en cómo el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido formado. Tal conocimiento es desde cualquier perspectiva, diferente del saber común de los sujetos.

#### **4.2.5.2 Dimensión estratégica.**

Otra dimensión constituyente de la Práctica Pedagógica en el Currículo de Pedagogía Infantil es la dimensión estratégica. Lanza<sup>55</sup> la plantea como la capacidad de resolver proponer rutinas de acción y dar respuesta a aquellos conflictos de que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y de su contexto. El enfrentar estas situaciones requiere de consideraciones pedagógicas que permitan la expresión de las diferencias y el respeto entre los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que el hombre por naturaleza genera espacios de convivencia, pero esto no niega que las relaciones sociales puedan deteriorarse, nos referimos a los conflictos en las relaciones humanas que ocurren en

---

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

<sup>55</sup> LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira

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

#### **4.2.5.3 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 Lanza<sup>56</sup>, supone una integración de la disciplina en el ámbito académico, en donde los contenidos

---

<sup>56</sup> LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira.

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.”<sup>57</sup>

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)<sup>58</sup> 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.

---

<sup>57</sup> *Ibíd.*

<sup>58</sup> CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. editorial Aique. 2005. P. 51

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

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

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

Además de seleccionar, transformar, organizar y transmitir los contenidos disciplinares, el docente debe implementar estrategias didácticas apoyadas en las motivaciones, intereses y conocimientos previos de los alumnos, desde el manejo

de una adecuada metodología que se expresa en configuraciones, secuencias y dispositivos didácticos.

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

#### **4.2.5.4 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, para lo cual el maestro pone al descubierto sus propósitos políticos, es decir, las metas que justifican su labor.

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

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



Por tanto, puede establecerse una relación entre teorías implícitas y la práctica pedagógica, ya que es allí donde el docente realiza cambios sobre sus concepciones a través de la experiencia que adquiere, además porque conoce la realidad de su trabajo y transforma no sólo sus pensamientos e ideas sino también su actuación en el aula.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.**

La investigación planteada es cualitativa de corte interpretativo. En ella se pretende, identificar y describir las concepciones que tienen los (as) estudiantes de V la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira acerca de las prácticas pedagógicas desde sus propios discursos y actuaciones; discursos que han sido construidos durante su experiencia formativa y actuaciones observadas en contextos reales de práctica.

Según Taylor y Bogdan (2004), citados 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 social<sup>59</sup>.

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**

---

<sup>59</sup> DESLAURIERS, Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía Práctica: La investigación cualitativa. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro, 2004. p. 5

La unidad de análisis son las Concepciones de Práctica Pedagógica de estudiantes de V 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	La identidad es considerada como la formación humana del estudiante, aquella que le permite determinar no sólo sus expectativas respecto a su elección académica y profesional
Conceptualización	La conceptualización se concibe como los referentes que permiten explicar los conocimientos adquiridos por las estudiantes desde las diferentes variables teóricas, estratégicas y didácticas que intervienen en el proceso educativo y

	que permiten guiar la formación e intervención de las estudiantes como futuras docentes.
Quehacer	tiene que ver con los procesos y procedimientos planteados para acercar a los estudiantes al conocimiento y para generar espacios de convivencia
Reflexión	La reflexión se considera como la capacidad que tiene el docente para valorar, modificar y transformar su propio desempeño en el aula, a partir de procesos reflexivos como la autorregulación; donde las estudiantes pueden analizar su propio desempeño en el aula y dar cuenta de sus "errores", vistos como oportunidades de mejoramiento, para identificarlos, analizarlos e interpretarlos y generar un cambio en su proceso de enseñanza.

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

**Tabla 3:** categorías de observación

Categoría	Momentos	Definición
Quehacer	Inicio	Esta categoría permite plantear la intención o propósito de la secuencia, contextualizar, motivar, plantear las situaciones problemáticas e indagar las ideas de los alumnos. Es importante la enseñanza porque a razón de ella, el estudiante pueda realizar procesos de evaluación y autoevaluación, y encuentre sentido a las diversas estrategias utilizadas por el profesor
	Desarrollo	El desarrollo es entendido como: "Una construcción metodológica de articulación entre la lógica del contenido, las posibilidades de apropiación por parte del sujeto y las situaciones y el contexto donde ambas se entrecruzan.
	Cierre	El cierre constituye un espacio para concluir, identificar aprendizajes, realizar generalizaciones y confrontar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

### 5.2.1 Unidad de trabajo.

La unidad de trabajo son las Concepciones de Práctica Pedagógica de 5 estudiantes de V semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Para llevar a cabo dicha unidad de trabajo, se atendió a los siguientes criterios:

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

- **Construcción y didáctica de las ciencias sociales I**
- **Construcción y didáctica de la lengua materna**
- **Modelos pedagógicos contemporáneos**

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

A las estudiantes elegidas para la investigación, fue aplicado como instrumentos, la entrevista y el uso del proceso de observación en el aula, de igual manera se contrastó la información recolectada con los aportes de los antecedentes y con las categorías iniciales, para la realización de las conclusiones pertinentes.

**Tabla 4:** datos de las entrevistas

Estudiantes	Edad	Género	Numero de prácticas	Grado donde hace la práctica
2	21	Femenino	dos	Párvulos
1	20	Femenino	dos	jardín
3	19	Femenino	dos	Párvulos

### **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 y fue reducida a 19. La guía de observación presentaba 15 criterios y fue reducida también a 19.

#### **5.3.1 Entrevista semiestructurada.**

La entrevista permitió a los estudiantes de V semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, expresar sus ideas y concepciones acerca de sus Prácticas Pedagógicas. Para la realización de dicha entrevista se tuvo en cuenta una guía orientadora con una serie de preguntas que fueron pensadas desde cuatro categorías: identidad, conceptualización, quehacer y reflexión.

**Identidad:** Hace referencia a aquellas características que tiene el docente desde el ser, es decir, su relación consigo mismo, con sus deseos e intereses. Esta corresponde a las preguntas 1, 2, 3 y 4.

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

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

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

### **5.3.2 Observación no participante.**

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

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

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



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

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

#### **5.4 PROCEDIMIENTO**

La investigación fue realizada en tres fases fundamentales:

- **Fase descriptiva:** En la cual se identifican y describen las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VI semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, con la ayuda de la información recolectada mediante los instrumentos.
- **Fase de caracterización:** En esta, se caracterizaron las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VII semestre, desde los discursos y actuaciones, las cuales permitieron conocer los diferentes enfoques a los que pertenecen dichas concepciones, para su posterior análisis.
- **Fase de contrastación:** Aquí, las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones, fueron contrastadas a luz de diversas 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.</p> <p>Discursos: Identidad, conceptualización, quehacer y reflexión.</p> <p>Actuaciones Categoría quehacer. 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 V 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 Entrevista**

Las entrevistas tienen como propósito dar cuenta de la construcción de creencias y conceptos que las estudiantes van estableciendo acerca de lo que es y el sentido que tienen para ellas las prácticas pedagógicas, constructo que van instituyendo 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 es considerada como la formación humana del estudiante, aquella que le permite determinar no sólo sus expectativas respecto a su elección académica y profesional, comprobando desde sus imaginarios y creencias si lo elegido despierta interés, emotividad y placer para su proyecto de vida, sino también los procesos de auto reflexión desde su quehacer profesional, que lo llevan a pensar en su imagen como docente, la valoración de su profesión y de su función social.

En la categoría identidad podemos analizar los siguientes aspectos: Las motivaciones de las practicantes en el momento de elegir la licenciatura como opción académica, el sentido que le asignan a sus Prácticas Pedagógicas, los compromisos y responsabilidades que tiene el ser docente, así como los aportes que le asignan a su vida profesional la Práctica Pedagógica.

En las **motivaciones** se pudo identificar que las practicantes de V semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, al elegir la licenciatura como opción académica, reflejan dos principales motivaciones, una afectiva, expresada en el amor por los niños: *“El encanto y el agrado por los niños” (S3 P1)*, *“el amor por los niños” (S9 P1)*, *“el cariño que tengo por los niños” (S10 P1)*, y una profesional, manifestada en el deseo de hacer realidad su profesión: *“siempre me ha llamado la atención la docencia” (S6 P1)*, *“promover la escolarización” (S9 P1)*, *“las ganas de enseñar y poder construir un futuro con mejores personas para nuestro país” (S10 P1)*. Esto evidencia unas motivaciones de tipo afectivo y profesional. Las primeras, se reflejan en el momento en que las practicantes ponen de manifiesto el gusto y el amor hacia los niños. Las segundas, están orientadas hacia la docencia, considerando ésta como el deseo general y vago de enseñar, dejando de lado su labor formativa como elemento fundamental de la identidad docente. Lo que permite deducir que las practicantes aún no tienen plena claridad de lo que implica ser docente aunque manifiestan algunos elementos importantes como la formación.

En cuanto al **sentido** que le asignan las practicantes de V semestre a la Práctica Pedagógica, puede decirse que las practicantes conciben la Práctica Pedagógica como: *“Un espacio para tener experiencia directa con los niños” (S3 P2)*, *“por medio de ella podemos adquirir más experiencia para el campo laboral” (S5 P2)*, *“a través de la práctica se adquiere algunas experiencias” (S6 P2)*. De la misma manera, consideran que la Práctica Pedagógica les sirve para mejorar las dificultades que tienen como docentes: *“Es el espacio para poner en práctica lo aprendido y corregir las dificultades” (S3 P2)*, *“por medio de ella se puede mejorar la forma de enseñar a los demás” (S9 P2)*. Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que las practicantes de V semestre reconocen que por medio de la Práctica Pedagógica, pueden desarrollar su quehacer docente, el cual les permitirá obtener un buen desempeño en el campo laboral, al posibilitarles la

adquisición de experiencia y el mejoramiento de sus desempeños en la enseñanza.

Así mismo, puede decirse que las practicantes encuentran en la Práctica Pedagógica, una relación unidireccional entre la teoría y la práctica, dando mayor importancia a la teoría, y esto se manifiesta en la aplicación del conocimiento adquirido por las practicantes. Lo que permite evidenciar que las practicantes, para llevar a cabo su trabajo en el aula, toman como referencia una fundamentación teórica para guiar su enseñanza, corregir sus errores y mejorar su proceso de intervención en el aula de clase. Esto refleja que las practicantes asignan a la Práctica Pedagógica dos funciones: La aplicación del conocimiento y el mejoramiento del quehacer docente. Sin embargo, aún no se concibe la relación teoría-práctica como elementos interconectados que complementan los procesos de enseñanza y aprendizaje (relación bidireccional). Lo que pone de manifiesto Imbernón (1996), cuando plantea la relación entre teoría- práctica, la cual define como: "una amalgama en el proceso de formación permanente del profesorado: la práctica no se genera separada de la teoría ya que toda práctica se ha de legitimar en una determinada teoría para que aquélla no sea alienante ni reproductora de otras prácticas." El docente, en este planteamiento, se presenta continuamente inmerso en su práctica laboral. No parece haber lugar para un distanciamiento que permita colocar como objeto de reflexión, los objetivos, finalidades y significación social de la práctica docente en el ámbito más complejo de las políticas educativas. (Imbernón, 1996)<sup>60</sup>.

Siguiendo con los **compromisos y responsabilidades** de lo que implica ser docente, las practicantes consideran que la Práctica Pedagógica aportará a: *"Formar seres humanos competentes para sí mismos y para la sociedad"* (S5 P4), *"ayudar a toda una comunidad"* (S3 P4). También permitirá: *"Construir*

---

<sup>60</sup> IMBERNÓN, Francisco. En busca del nuevo discurso educativo Magisterio del Río de la Plata 1996, Pág. 107

*conocimientos que aporten al aprendizaje de los estudiantes” (S5 P4), “mejorar la forma de que los niños adquieran mayores significados” (S9 P4).*

De lo anterior, puede decirse que las practicantes de V semestre conciben su desempeño docente como una labor formativa, donde asumen dos compromisos fundamentales de lo que implica ser docente: Uno hacia los niños y la sociedad, referido a su formación y construcción de significados, y otro, hacia ellas mismas como sujetos de formación, para “construir conocimientos” que les permitan orientar su proceso de aprendizaje. Esto permite evidenciar que las practicantes si bien asumen dentro de sus compromisos y responsabilidades la formación como elemento fundamental del ser docente, dejan de lado la educación como elemento constituyente de su identidad como docente.

Con respecto a los **aportes** de la Práctica Pedagógica, puede decirse que las practicantes de Pedagogía Infantil de V semestre consideran que la Práctica Pedagógica les permitirá en su vida profesional: *“Me aportará experiencia para cuando me vaya a desarrollarme en el ámbito laboral”, “Me aportará experiencia, conocimientos y sobre todo orientación e identificación de mis dificultades” (S3 P5), “me permitirá transformar mi conocimiento” (S9 P5), “es una manera de afianzar nuestros conocimientos y formarnos realmente como futuros docentes” (S10 P5).* En este sentido las practicantes consideran que la Práctica Pedagógica les aportará a la adquisición de habilidades, además de lograr la transformación de su conocimiento y el perfeccionamiento de su formación docente, con el fin de lograr un mejor desempeño en el campo laboral. Sin embargo, dejan de lado la función política en los procesos educativos que exige la sociedad.

En cuanto a lo expresado por las practicantes de V semestre en sus discursos, en torno a si las Prácticas las han llevado a **desistir de la carrera**: *“No. Por el*

*contrario me llenan de más ganas para seguir y cumplir mi sueño de ser maestra y poder ayudar, transmitir nuevos conocimientos sobre todo me da vida” (S3 P1), “en ningún momento he llegado a dudar de la gran elección que hice” (S9 P1,* puede decirse que las practicantes se identifican con su elección académica y son conscientes de su proceso formativo. Aunque aún no hay claridad en la función docente.

Finalmente, puede decirse que la identidad del docente aún está en proceso de construcción, debido a que aún no existe claridad en lo que implica ser docente, en su imagen, en la valoración de su profesión y en su función social como formador y educador, puesto que las estudiantes sólo designan en sus Prácticas Pedagógicas una función de aplicación del conocimiento, sin tener en cuenta que la teoría y la práctica son procesos complementarios. Así mismo puede decirse que las estudiantes no poseen aún una responsabilidad política, en cuanto a la falta de justificación de las metas que definen su labor.

Por tanto, puede decirse que las practicantes de V semestre, de acuerdo lo expresado en sus motivaciones, en el sentido asignado a la Práctica Pedagógica, en sus compromisos y responsabilidades como docente y en sus aportes a la vida profesional, que aún no se ha definido su identidad, pues si bien se evidencian elementos que permitan considerar que son conscientes de algunas de las funciones que deben desempeñar al ser docentes, no se concibe la intencionalidad y la importancia de la enseñanza desde donde se orienta el trabajo del docente, así como a los valores y las normas que orientan sus acciones y el sentido que le da la formación de los estudiantes, hacia el logro de su transformación en seres competentes que respondan a las necesidades de la sociedad.

### **6.1.2 Conceptualización**



La conceptualización se concibe como los referentes que permiten explicar los conocimientos adquiridos por las estudiantes desde las diferentes variables teóricas, estratégicas y didácticas que intervienen en el proceso educativo y que permiten guiar la formación e intervención de las estudiantes como futuras docentes.

En la categoría conceptualización, podemos analizar los siguientes aspectos: La definición de la Práctica Pedagógica, sus funciones, los procesos que utilizan las estudiantes para determinar los contenidos a enseñar y los aspectos que consideran importantes en el momento de plantear actividades a los estudiantes.

Al definir la Práctica Pedagógica, las practicantes de V semestre la conciben principalmente como un espacio para poner en práctica lo aprendido: *“Es una de las bases fundamentales dentro de la carrera, pues además de la teoría creo que todas necesitamos experimentar y poner en práctica lo aprendido” (S6 P1), “donde puedo interactuar directamente con los niños y poner en práctica mis conocimientos” (S10 P1)*. Teniendo en cuenta esto, puede decirse que las practicantes asumen su Práctica Pedagógica como una posibilidad de experimentar y aplicar los saberes adquiridos en el aula. Lo que permite evidenciar que las practicantes asignan una relación unidireccional entre la teoría y la práctica, dando mayor importancia a la teoría. En este sentido, puede decirse que las estudiantes aún no son conscientes de la importancia que tiene tanto la teoría como la práctica, como elementos fundamentales para el desarrollo eficaz de su Práctica Pedagógica. Esto lo ponen de manifiesto Diker y Terigi (1997), cuando establecen que: *“La Práctica debe ser el hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaja constantemente”*<sup>61</sup>. Según los autores citados, la Práctica es el eje principal

---

<sup>61</sup> DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

de la actuación docente, y por tanto su ejecución debe ser guiada por una buena teoría que defina los propósitos a alcanzar en el aula de clases.

Con relación a las **funciones que las practicantes asignan a su Práctica Pedagógica**, éstas se refieren a: *“Brindar el apoyo a los niños y el andamiaje adecuado, también corregir errores a medida que vamos ejecutando y poniendo en práctica nuestros conocimientos” (S10 P2). “orientar, construir e identificar dificultades para mejorar” (S3 P2).* Teniendo en cuenta esto, puede decirse que las practicantes asumen que la Práctica Pedagógica les permite no sólo ayudar a los niños en su proceso de aprendizaje, sino aplicar los conocimientos adquiridos para corregir y mejorar su desempeño en el aula. En este sentido, las practicantes asignan a la Práctica Pedagógica dos funciones relacionadas con el quehacer docente; la de propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, y la de desarrollo personal, expresada en el mejoramiento de su desempeño docente.

Puede decirse entonces que las practicantes reconocen en sus Prácticas Pedagógicas el papel que asignan a su formación docente, el cual se manifiesta según la UPN<sup>62</sup> en sus documentos pedagógicos: “Las Prácticas Pedagógicas son un ejercicio individual que trabaja en el docente las capacidades para abordar en momentos reales su profesión, donde haya una apropiación del papel docente en la acción. Y es también un ejercicio colectivo, puesto que se toma la práctica pedagógica como un espacio de interlocución entre los estudiantes, los maestros, la familia y la comunidad educativa teniendo en cuenta el tiempo, el espacio y el contexto que lo delimita, lo cual genera una interacción crítica entre los participantes. Mientras que en lo individual, busca el desarrollo integral del docente en formación para desempeñarse en el campo profesional; lo colectivo, se centra en el compromiso social que implica la docencia y la educación en

---

<sup>62</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Vicerrectoría Académica. Proyecto práctica pedagógica innovación y cambio. Documentos pedagógicos UPN: Caracterización de la práctica pedagógica en los programas de pregrado Vigentes en la UPN. 2003

general. (Documentos pedagógicos. Caracterización de las prácticas pedagógicas en los programas académicos de pregrado viigentes en la UPN).

En cuanto a la **elección de los contenidos a enseñar**, las practicantes se basan principalmente en: *“Hacer actividades llamativas para seleccionar el tema a enseñar que sea adecuado para ellos” (S6 P3)*, *“indagar para encontrar la forma adecuada para enseñar” (S9 P3)*. También expresan: *“tengo en cuenta lo visto en las didácticas y los temas plasmados en los estándares” (S3 P3)*, *“también tengo en cuenta las didácticas y los estándares” (S10 P3)*. En este sentido, puede decirse que las practicantes en su elección de contenidos, toman como referencia algunos de los aspectos exigidos en el programa de Práctica de la licenciatura, como la indagación de conocimientos previos. Sin embargo, se aprecia un vacío teórico en el momento de diseñar la planeación de sus clases, pues dejan de lado otros aspectos importantes como las necesidades de los estudiantes y el contexto de interacción, basándose en los estándares, elementos externos a los estudiantes. Así mismo, en el momento de seleccionar los contenidos a enseñar, las practicantes no realizan las transformaciones didácticas necesarias para lograr que los saberes elegidos sean enseñables.

Para **acercar a sus estudiantes al conocimiento**, las practicantes plantean actividades como *“identificación de conocimientos previos de los niños” (S3 P4)*, *“realizo preguntas de conocimientos previos” (S5 P4)*, *“tengo en cuenta sus conocimientos previos para partir de estos” (S6 P4)*, *“tengo en cuenta el contexto, los conocimientos previos y la interacción significativa” (S9 P4)*. También recurren a la motivación de sus estudiantes como medio para captar su atención en las actividades: *“realizo una motivación referente al tema” (S5 P4)*, *“hago uso de la motivación porque les da ganas de hacer las cosas, ánimo para seguir y que los mantenga en el tema” (S6 P4)*, *“una buena motivación será de gran ayuda para*

*que los niños demuestren interés en el tema” (S10 P4).* Lo que permite evidenciar que si bien las practicantes en el momento de acercarse a sus estudiantes al conocimiento, hacen uso de los conocimientos previos, sólo tienen en cuenta actividades que generen en los niños motivación, dejando de lado, estrategias pertinentes que brinden ayudas ajustadas a los niños.

En general, puede decirse que las practicantes de V semestre parten de los saberes de los estudiantes para lograr un acercamiento a los contenidos a enseñar durante su Práctica Pedagógica. Sin embargo, no se evidencian elementos que son importantes en la planeación de una adecuada secuencia didáctica como la presentación de las temáticas a trabajar durante la jornada; especificando sus propósitos e importancia, actividades de construcción y confrontación de conocimientos, socialización, puesta en común y evaluación. Esto manifiesta que las practicantes no tienen en cuenta todos los parámetros necesarios e indispensables para planear, pues aún no hay una interiorización que les permita la generación de conciencia sobre la importancia que adquiere el diseño de las actividades en momentos previos a su realización. Lo que pone de manifiesto Zabala (1995) al exponer que: “Es importante encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica (bloque de contenidos), pues éstos formar un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas, para la consecución de unos objetivos educativos que tienen principio y final, conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”<sup>63</sup>.

### **6.1.3 Quehacer**

Siguiendo con el quehacer, que hace referencia a la confrontación de los fundamentos teóricos impartidos en el proceso de formación con las situaciones

---

<sup>63</sup> ZABALA, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. México, Graó, 1995, pp. 17-18.

presentadas en los espacios de intervención pedagógica, donde los modelos y estrategias a seguir se hacen evidentes según la necesidad del contexto.

En este proceso, el estudiante puede construir nuevos conocimientos que le sirvan de bagaje para su futuro desempeño como docente, además tiene la posibilidad de interactuar e interpretar las distintas situaciones desde argumentos psicológicos, didácticos y sociales, para comprender las diferentes variables que intervienen en el ámbito educativo y de esta manera realizar procesos permanentes de auto evaluación, enriqueciendo su intervención en el aula de clase y desarrollando habilidades didácticas, metodológicas, comunicativas, reflexivas, así como la resolución de conflictos.

En la categoría quehacer podemos analizar los siguientes aspectos: el desarrollo de las clases de los estudiantes, criterios para realizar modificaciones a las clases, la evaluación de los estudiantes, las dificultades que se presentan en el aula y la manera de enfrentarlas.

Al **describir su clase prototipo**, las practicantes de V semestre de Pedagogía Infantil lo hacen de acuerdo a los siguientes aspectos: *La motivación de los niños a través de juegos o canciones: “realizo una motivación con juegos de acuerdo al tema” (S6 P1), “realizo una actividad motivadora referente al tema, como la utilización de canciones” (S5 P1).* También hacen uso de la indagación de conocimientos previos de los estudiantes: *“se realiza una identificación de los conocimientos previos a través de preguntas” (S3 P1), “indaga los conocimientos previos de los niños” (S5 P1).* Así mismo, hacen uso de la retroalimentación de la clase, como medio para recordar los aprendizajes obtenidos durante la jornada: *“finalizo la clase con una retroalimentación y cierre” (S3 P1), “finalizo la clase recordando todo lo aprendido en el día” (S5 P1).*

En este sentido, puede establecerse que las practicantes plantean su clase prototipo, respondiendo únicamente a la indagación de conocimientos previos y el desarrollo de actividades de motivación. Lo que indica que las practicantes en la planeación de sus clases, aún no tienen en cuenta elementos importantes que sirven de base para guiar su actuación en el aula con los estudiantes y asegurar su proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como la socialización y el cierre de las actividades, aspectos que son indispensables en la adquisición del saber. Esto refleja que las practicantes dejan de lado el por qué y para qué de la enseñanza, esto puede generarse debido a que la importancia recae en aplicar y desarrollar actividades que mantengan a los estudiantes ocupados, omitiendo los procesos de construcción de conocimiento y el aprendizaje significativo.

En cuanto a si las practicantes **desarrollan lo planeado, terminando toda la secuencia o realizando modificaciones a la misma**, puede decirse que las practicantes siempre tienen en cuenta lo planeado. Sin embargo, cuando lo propuesto no refleja los resultados esperados, las practicantes expresan que transforman sus actuaciones de la siguiente manera: *“Si no saliera lo planeado improviso pero sin salirme del tema” (S5 P2)*, *“siempre trato de tener mentalizada la secuencia me ayuda mucho” (S6 P2)*, *“trato de contextualizar al niño primero con lo que voy a trabajar” (S9 P2)*. Esto permite demostrar que las practicantes, en el momento de realizar modificaciones a lo planeado en el aula de clase, si bien hacen uso de estrategias que les permitan continuar con la secuencia didáctica, no son pertinentes con el trabajo didáctico en el aula, pues al estrategias que implementan, no están apoyadas en las motivaciones, intereses y conocimientos previos de los estudiantes, lo que permite evidenciar un inadecuado manejo de la metodología a desarrollar.

Con respecto a la **evaluación**, las practicantes manifiestan que valoran los saberes de sus estudiantes, realizando preguntas al inicio y al final de la clase:

*“La realizo con preguntas” (S3 P3), “haciendo preguntas al inicio y al final para saber que aprendieron” (S6 P3), “al final de la actividad hago un recorderis con preguntas donde haga memoria para contestar lo preguntado” (S9 P3).* También hacen uso de fichas para valorar el aprendizaje de cada estudiante: *“colocándolos a hacer fichas para identificar si aprendió o no” (S3 P3), “utilizo una ficha de evaluación con indicadores de logros” (S10 P3).* Esto permite evidenciar que las estudiantes hacen uso de una valoración al inicio y al final de la clase, pero no realizan un adecuado proceso de verificación del saber en los estudiantes, pues no tienen en cuenta el proceso de desarrollo de los mismos durante las actividades para la adquisición del saber. Además solo se tiene en cuenta lo que los estudiantes “dicen” (declaran saber) pero no lo que los estudiantes “hacen” o “valoran”.

Con relación a las **dificultades que enfrentan las practicantes en el aula de clase**, puede decirse que en su mayoría se evidencian: La indisciplina: *“mi mayor dificultad es la indisciplina de los niños” (S3 P4), “la indisciplina para tener la atención de los niños” (S5 P4), “que los niños se me desordenen” (S6 P4);* el tono de voz: *“mi mayor dificultad es el tono de voz bajo” (S9 P4);* y el manejo de grupo: *“Tengo dificultad en el manejo del grupo” (S10 P4).*

Ante estas dificultades, las practicantes manifiestan que hacen uso de algunos mecanismos para enfrentar dichas situaciones en el aula, entre ellos se encuentran: La utilización de diferentes tonos de voz: *“la enfrento agrupando a los niños donde solo me puedan escuchar a mí, cambio la voz de una forma llamativa, para lograr su atención (S9 P4)* y la realización de actividades llamativas para lograr centrar la atención de los niños: *“les propongo actividades donde ellos deban estar en silencio y calmados para poder participar en la actividad” (S6 P4).*

De acuerdo con lo anterior, puede decirse que las practicantes no poseen habilidad para manejar las dificultades presentadas en el aula de clase. Lo que manifiesta que las estudiantes aún no poseen habilidad para enfrentar las

contingencias propias de la interacción educativa, pues dicha habilidad requiere del conocimiento de los educandos y del contexto institucional en el que se desenvuelven, además de otros aspectos como su relación con la vida cotidiana del educando, las maneras adecuadas de dar solución a los conflictos y atender las situaciones que se presentan cotidianamente en el aula, que les permita asumir su existencia, para buscar alternativas que permitan un correcto y eficaz manejo de forma constructiva.

Finalmente, puede decirse que el quehacer de las estudiantes aún se encuentra en proceso de desarrollo. En el sentido de que las estudiantes no poseen claridad de los elementos pedagógicos, metodológicos y didácticos que deben tener en cuenta en el momento de planear una secuencia de actividades para la ejecución de las clases con sus estudiantes. Lo cual pone de manifiesto Lanza<sup>64</sup> cuando afirma que la transformación de los saberes disciplinares a saberes escolares, 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.”<sup>65</sup>

#### **6.1.4 Reflexión**

---

<sup>64</sup> LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira

<sup>65</sup> LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira



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

En esta categoría encontramos los siguientes aspectos: La forma de reflexionar de las estudiantes sobre su propio desempeño, los mecanismos utilizados en su Práctica y la manera de transformar sus actuaciones.

En la **forma de reflexionar de las practicantes sobre sus propias actuaciones**, hemos encontrado que las practicantes de V semestre manifiestan que para poner en práctica dicha capacidad, realizan acciones como: *"Pregunto a mi compañera pasiva qué dificultades logró identificar, qué considera ella que debo cambiar" (S3 P1), "con mi compañera de práctica reflexionamos acerca de la planeación para mejorar las actividades y lograr una mejor clase" (S5 P1), "hablo con mi compañera para disminuir las dificultades que se presentan" (S10 P1).*

De acuerdo a lo anterior, se considera que las practicantes valoran sus acciones en el aula, haciendo uso del diálogo con su compañera para identificar los errores que se presentan en su ejecución en el aula, pues en la modalidad de la Práctica de dicho semestre, se propone el desempeño en el aula a partir del trabajo de dos estudiantes que cumplen con los roles de activa y pasiva, los cuales consisten en: La estudiante que desempeña el rol de activa es aquella que ejecuta las actividades durante la jornada, mientras la estudiante que desempeña el rol de pasiva, observa las actuaciones de su compañera y realiza registros de lo observado.

Sin embargo se evidencia que las practicantes no hacen uso de un adecuado proceso de reflexión, pues no realizan ejercicios de auto evaluación, que les permitan ser conscientes de sus errores, para mejorar su proceso y así poder lograr un mayor desempeño en el aula.

Así mismo puede decirse que las practicantes, expresan que los **mecanismos de reflexión utilizados en sus Prácticas Pedagógicas** (diario de campo, autoevaluaciones y asesorías, entre otros, les sirven para: *"saber cuáles son mis fortalezas y dificultades para mejorar, corregir y orientarme como maestra"* (S3 P2), *"por medio de ellos puedo darme cuenta de que errores cometí y qué hice bien y cuando cometo errores los puedo corregir"* (S5 P2), *"en esos mecanismos me doy cuenta los errores que cometo y de qué manera mejoro cada día"* (S9 P2), *"con ellos puedo tener un seguimiento de lo que se está realizando, además porque a partir de estos métodos puedo mejorar las dificultades que se me presentan en el aula"* (S10 P2). En este sentido, se observa que si bien las practicantes manifiestan que los mecanismos mencionados les permiten valorar su desempeño en la Práctica, identificar dificultades y fortalezas y corregir sus errores, no se asumen como verdaderos procesos de reflexión, pues no se asumen como verdaderos procesos conscientes de autorregulación.

En cuanto a las **reflexiones sobre sus Prácticas Pedagógicas**, las practicantes manifiestan que éstas les permiten transformar sus actuaciones en la medida en que: *"Me han permitido identificar y corregir mis dificultades aprendiendo del error y de los andamiajes que realiza la profesora para orientarme a la práctica"* (S3 P3), *"gracias a la práctica he podido arreglar el timbre de voz y que no sea tan apagada a la hora de hablarle a los niños"* (S6 P3), *"por medio de las prácticas, analizo mis errores y busco mecanismos para mejorar en realidad las dificultades que se presentan en el aula de clase"* (S9 P3). Lo que permite evidenciar que si bien las practicantes consideran pertinente la reflexión de sus Prácticas

Pedagógicas, no lo hacen de manera adecuada, en el sentido de que una verdadera reflexión se realiza desde una autorregulación, que les permita identificar los errores y las dificultades que enfrentan en el aula, para orientar sus acciones, replantearlas en la búsqueda del mejoramiento del desempeño personal y el progreso de su actuación docente.

Finalmente, puede decirse que la reflexión de las estudiantes sobre las acciones desarrolladas en sus Prácticas Pedagógicas aún se encuentra en proceso de construcción. Esto se pone en evidencia en el momento en que las estudiantes no realizan ejercicios conscientes de reflexión o autoevaluación que les permitan reconocer sus dificultades en la Práctica para replantear y mejorarlas en su desempeño docente.

Puede decirse que en los discursos de las practicantes de V semestre en las entrevistas realizadas, se concibe la función del docente como la aplicación de los saberes en el aula, sin considerar la intencionalidad y la importancia que posee la enseñanza dentro del contexto educativo.

Esta función docente se pone de manifiesto en el enfoque artesanal, donde 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. esto se evidencia en las estudiantes pues en su quehacer en el aula, las practicantes no van más allá del saber aprendido, sino que centran su enseñanza en la reproducción de conceptos, actuaciones y rutinas en el momento de impartir los saberes, lo que las convierte en el modelo a seguir por sus estudiantes, pues desempeñan un papel docente como transmisoras del saber, ejerciendo una relación vertical con sus estudiantes, considerados como sujetos receptivos y memorísticos, quienes llegan al aula para aprender lo enseñado por su docente, limitándose a la adquisición del saber que le es elegido, sin intencionalidad ni propósitos establecidos, para su apropiación, repetición y

valoración memorística. Con lo anterior se evidencia que para las practicantes prima el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje.

En este sentido puede decirse que las practicantes en el desarrollo de sus jornadas pedagógicas, realizan una intervención basada en las mismas rutinas de acción para cada clase, dejando de lado sus funciones sociales como formadoras, educadoras y transformadoras de seres competentes que respondan a las exigencias de su contexto y de la sociedad.

## **6.2 Observación**

Partiendo del quehacer como la confrontación de los fundamentos teóricos impartidos en el proceso de formación con las situaciones presentadas en los espacios de intervención pedagógica, los cuales son evidenciados en las acciones de las practicantes en sus Prácticas Pedagógicas, en la búsqueda de sus concepciones manifestadas en sus discursos y desempeños a través de las teorías implícitas definidas según Pozo (2006) como “un conjunto de representaciones mentales constituidas por restricciones en el procesamiento de la información, que actúan como un sistema operativo que relaciona la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información”<sup>66</sup>, puede decirse que al analizar dicha confrontación en las acciones realizadas por las estudiantes de V semestre de la licenciatura en Pedagogía Infantil en sus Prácticas Pedagógicas, se observan en cada uno de los momentos de la secuencia didáctica:

### **6.2.1 Inicio**

---

<sup>66</sup> POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006.

Esta categoría permite plantear la intención o propósito de la secuencia, contextualizar, motivar, plantear las situaciones problemáticas e indagar las ideas de los alumnos. En esta categoría se encuentran las rutinas de inicio, la explicitación de los propósitos de la clase y de las formas de comportamiento de los estudiantes así como el tipo de actividades que se proponen.

Según lo observado, **antes de llevar a cabo las actividades**, las practicantes ingresan al aula de clase y se dirigen a sus estudiantes con un saludo de bienvenida formal, sin indagar en sus estudiantes sobre su estado de ánimo ni en las motivaciones y expectativas frente a la clase, luego entonan una canción infantil para motivar a los estudiantes, pero ésta no guarda relación alguna con la temática a desarrollar, y por último, pasan a ubicar a los niños en su sitio de trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que las practicantes aplican algunas acciones que son válidas para una rutina de inicio, sin embargo éstas no tienen en cuenta los elementos que se requieren para realizar dicho proceso, ya que una rutina de inicio pretende que las practicantes interactúen con sus estudiantes previamente, realizando además del saludo de bienvenida, preguntas acerca de su estado de ánimo y de las expectativas que tienen para dar inicio a la clase, las normas que deben poner en práctica para una sana convivencia y otro tipo de acciones como la retroalimentación de la clase anterior, la presentación de las actividades, los propósitos de ellas y el comportamiento esperado, según la actividad. Por tal motivo puede concluirse, que las practicantes aún no comprenden con claridad sobre la forma en que deben realizar un buen inicio de clase y tampoco valoran su importancia en el proceso didáctico.

En cuanto a la **explicitación de propósitos**, se observa que las practicantes de V semestre, no manifiestan a sus estudiantes la importancia de las temáticas que van a desarrollar durante la jornada, sino que inician la jornada pedagógica con el

desarrollo de la secuencia didáctica planeada. Esto quiere decir que las practicantes aún no tienen claridad acerca de los propósitos y de la importancia de su explicitación frente a los niños. Esto se debe a la corta experiencia y la formación que han tenido las practicantes, pues aun no son conscientes de que es allí donde el estudiante visualiza el porque y para que de las temáticas que se desarrollaran durante la jornada. Porque del trabajo a rey no han interiorizado la importancia pues el expresar a los estudiantes las finalidades de las temáticas a desarrollar, permite que éstos sean conscientes de la significación de los contenidos y de los procedimientos a ejecutar para la construcción significativa del conocimiento y la adquisición de un buen aprendizaje.

Respecto a la **explicitación de las formas de comportamiento**, se observa que las practicantes de V semestre indican a sus estudiantes que deben tener un buen comportamiento durante la realización de la actividad. Esta acción va acompañada de un estímulo o recompensa a cambio de su adecuada conducta. En este sentido puede decirse, que en el momento de explicitar las formas de comportamiento, las practicantes aún no son conscientes de la manera adecuada de pedir a sus estudiantes que tengan una buena actuación durante la realización de la actividades, pues al proponer a los estudiantes acciones de tipo estímulo-respuesta, las practicantes no hacen evidente el modelo pedagógico constructivista exigido en la carrera, donde el estudiante debe desarrollar su propia autonomía respecto a la toma de decisiones y formas de comportamiento, mediante la construcción y reflexión de normas de acción en el aula de clase, sino que imponen al estudiante las acciones que deben aplicar para poder llevar a cabo sus objetivos, restringiendo con ello, el desempeño del estudiante. Tampoco tienen en cuenta que la norma está directamente relacionado con la tarea a cumplir, que no es un ideal de comportamiento general y vago, sino que está relacionado con las acciones de clase.

Con relación al **tipo de actividades** que proponen las practicantes a sus estudiantes para dar inicio a sus clases, se observa que éstas mencionan la secuencia de actividades a desarrollar durante la jornada a manera de lista, sin mencionar o retomar, los aprendizajes obtenidos en la clase anterior. A partir de esto, puede evidenciarse que las practicantes no tienen claro la forma de disponer a sus estudiantes, de convocar su disposición y atención al desarrollo de una determinada tarea para mejorar su desempeño frente a la clase, pues este proceso requiere además de mencionar las actividades a realizar, manifestar a sus estudiantes los propósitos y finalidades que se pretenden lograr, así como la importancia de las mismas en su proceso de aprendizaje. Por tal motivo, puede decirse que el desempeño de las practicantes en su inicio, aún se encuentra en proceso de construcción, pues si bien desarrollan actividades como el saludo, cantar canciones y enunciar actividades, no se está realizando una orientación adecuada que permita a los estudiantes valorar y comprometerse con su aprendizaje.

En la rutina de inicio las practicantes deben tener en cuenta que sus estudiantes conozcan y sean conscientes de los contenidos que van a adquirir y la manera como serán presentados para abordar su aprendizaje. Según lo afirma Sanmartí, “Es normal que haya una gran distancia entre los objetivos del profesorado y los percibidos por el alumnado”<sup>67</sup>. Es por tanto, el inicio del trabajo que se hace indispensable, pues de éste depende el adecuado proceso de aprendizaje de estudiantes. En este sentido, Sanmartí afirma: “Los alumnos que aprenden son fundamentalmente aquellos que se plantean cuestiones y reflexiones relacionadas con los objetivos de la tarea; con la planificación y anticipación de la acción”<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> SANMARTÍ Neus. Col. Ideas clave, 1. Ed. Graó. Barcelona, 2007

<sup>68</sup> SANMARTÍ Neus. Col. Ideas clave, 1. Ed. Graó. Barcelona, 2007

## 6.2.2 Desarrollo

El desarrollo es entendido como: “Una construcción metodológica de articulación entre la lógica del contenido, las posibilidades de apropiación por parte del sujeto y las situaciones y el contexto donde ambas se entrecruzan. Por tanto, la función de las actividades de desarrollo es favorecer los aprendizajes para ampliar, complementar y profundizar la información de los alumnos, así como sus preconcepciones con el conocimiento científico”<sup>69</sup>.

En el desarrollo, se presentan las acciones que realiza el maestro para reconocer los conocimientos previos, explicar y dar indicaciones para las actividades e intervenciones desarrolladas por los estudiantes, la resolución de conflictos, las ayudas que ofrece a sus estudiantes, sus relaciones en el aula y el tipo de evaluación propuesta para valorar su aprendizaje. Es allí, donde las practicantes tienen la posibilidad de interactuar y desarrollar distintas situaciones para enriquecer su intervención en el aula de clase y desarrollar habilidades comunicativas, psicomotrices y de apreciación musical (en el caso de las Prácticas pedagógicas de V semestre).

Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que **para llevar a cabo sus clases**, las practicantes de V semestre realizan acciones como: En el área de Lengua materna, leen cuentos relacionados con la temática del día, basándose únicamente de la utilización de frisos y realizan preguntas de comprensión al finalizar la lectura. En el área de psicomotricidad, las practicantes proponen a sus estudiantes juegos de carreras y de obstáculos para descubrir imágenes o encontrar frases de acuerdo a lo aprendido en el área de lenguaje. En el área de

---

<sup>69</sup> CHEVALLARD, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor SA.



música, las practicantes enseñan a sus estudiantes diferentes canciones infantiles en cada clase, acompañadas de frisos y movimientos corporales como aplausos.

Partiendo de estas actividades, se evidencia que las practicantes en su desempeño en el aula de clase, realizan una serie de actividades para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, éstas no reflejan en su secuencia didáctica, los conocimientos aprendidos en torno a las didácticas enseñadas en la carrera (didáctica de la lengua materna), ni hacen uso de los parámetros exigidos por la misma para llevar a cabo una planeación de clase, como la indagación de conocimientos previos, el desarrollo de preguntas que permitan comprender el cuento, la confrontación de conocimientos adquiridos, el cierre entre las actividades y al finalizar cada una de las mismas. Esto permite afirmar que las actividades desarrolladas por las practicantes para lograr que sus estudiantes construyan el saber, no son acordes con las didácticas y áreas de conocimiento enseñadas en la carrera, aunque se evidencia un acercamiento a lo que se pretende lograr, pero éste es muy superficial.

De igual manera, se observa que las practicantes no poseen claridad sobre la manera adecuada de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues éste requiere de la selección, transformación, organización y transmisión de los contenidos disciplinares, implementando estrategias didácticas apoyadas en las motivaciones, intereses y conocimientos previos de los estudiantes, desde el manejo de una adecuada metodología que se expresa en la aplicación de recursos y materiales didácticos, así como en la organización del trabajo en el aula.

Con relación a los **conocimientos previos** para formular sus propuestas de trabajo, se observó que las practicantes de V semestre no tienen en cuenta los saberes y planteamientos que poseen sus estudiantes en el momento de plantear los contenidos a desarrollar ya que no hacen actividades que permitan al niño

expresar lo que sabe. Esto que las practicantes aún no son conscientes que los pre-saberes de sus estudiantes son los elementos fundamentales que guían su proceso de construcción del conocimiento, ya que éstos definen las hipótesis y teorías que poseen los estudiantes, los cuales se transforman a través de los procesos madurativos y educativos, adaptando los contenidos enseñados a sus estructuras mentales, para promover en dicho proceso un cambio conceptual.

En cuanto a las **actividades desarrolladas por los estudiantes**, así como sus intervenciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se observa que la mayoría de acciones realizadas se basan en la imitación y repetición de conceptos o movimientos que son enseñados por la docente, como cantar canciones por fragmentos varias veces, reproducir oralmente los saberes transmitidos durante la clase y representar los movimientos realizados por las practicantes durante la enseñanza de las canciones.

De igual manera, se evidencia que las practicantes **CONSTANTEMENTE REALIZAN PREGUNTAS** para que los niños se limiten únicamente a resolverlos, y esto permite que no se generen espacios de comunicación entre docente-estudiantes. De acuerdo con lo anterior, puede decirse que las practicantes no proponen a sus estudiantes ayudas ajustadas pertinentes que guíen su proceso de aprendizaje, pues las actividades que presentan no propician la construcción de un conocimiento significativo, ya que este proceso requiere del manejo de una adecuada metodología, que lleve al estudiante a confrontar sus saberes previos con los conocimientos adquiridos para la construcción de un saber que desarrolle su comprensión, atendiendo a sus necesidades e intereses. En el caso de la enseñanza en el área de lenguaje, que el estudiante pueda realizar de acuerdo a la lectura un análisis de los personajes, la reconstrucción de la historia, o en el caso de la enseñanza en el área de música, que pueda seguir con movimientos corporales una secuencia rítmica.

Con respecto a la **resolución de conflictos en el aula**, se observa que las practicantes de V semestre aplican diferentes estrategias. Una de ellas es acercarse a los estudiantes y llamar su atención cuando no están atentos a las actividades, y otra, es subir el tono de voz para controlar su disciplina.

Teniendo en cuenta esto, puede decirse que las practicantes no tienen en cuenta que para la resolución de conflictos es primordial que se asuma la existencia de éstos, para buscar alternativas que permitan un correcto y eficaz manejo en forma constructiva, reflexionando sobre la importancia de las normas, desde el ejercicio de las competencias ciudadanas y los dilemas morales, teniendo en cuenta las características propias de cada estudiante y de su contexto, para promover la expresión de las diferencias y el respeto entre los estudiantes. Por tal motivo, se refleja que las practicantes aún no poseen dominio del adecuado manejo de resolución de conflictos presentados en el aula de clase, ya que este proceso debe ir más allá de la simple utilización de mecanismos y estrategias de resolución, sino que debe generar un proceso de reflexión que implica tener en cuenta las normas creadas para la convivencia pacífica en el aula, así como las consecuencias establecidas ante el mal comportamiento.

Con relación a las **ayudas que ofrecen a sus estudiantes**, se observa que las practicantes de V semestre proporcionan diversos recursos para apoyar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, tales como el uso de títeres, imágenes y frisos en el área de lenguaje para la lectura de cuentos relacionadas con la temática del día. Dicha lectura es realizada sin ningún tipo de tratamiento didáctico, es decir, que las practicantes no plantean preguntas de comprensión de acuerdo a los momentos de la lectura (antes y durante) las cuales son, así mismo, ayudas que el maestro brinda para la comprensión del texto, pues sólo las realizan al final, tampoco hacen uso de estrategias lectoras como la predicción, la inferencia, la interrogación al texto y la clarificación de preguntas, ni de la

personificación del cuento a través del cambio en la tonalidad de la voz, la representación de sonidos y su interpretación por medio de movimientos corporales que permitan una mayor comprensión de la lectura.

En el área de psicomotricidad, las practicantes hacen uso de material didáctico como plastilina, colores, crayolas y papel seda, para guiar el trabajo de la motricidad fina, en la realización de dibujos de acuerdo a la temática trabajada en el área de lenguaje. Para el desarrollo de la motricidad gruesa, las practicantes proponen a sus estudiantes juegos de carreras y obstáculos. Sin embargo, estos juegos no son acordes a la temática desarrollada en clase.

En el área de música, las practicantes entonan canciones infantiles relacionadas con la temática del día. Sin embargo, dejan de lado elementos propios de la enseñanza de dicha área tales como el ritmo, tiempo, pulso, coordinación, y demás aspectos importantes en la percepción auditiva del sonido.

Esto evidencia que las practicantes utilizan recursos pertinentes para el desarrollo de sus clases. Sin embargo, la utilización de dichos elementos no son suficientes para lograr la construcción del saber por parte de sus estudiantes, ya que éste requiere del control de las practicantes sobre los elementos de las actividades, esto significa brindar apoyos más allá del material concreto, es decir que el docente debe servir como guía del estudiante para ampliar su conocimiento; explicando el trabajo a realizar, las veces que sea necesario, resolviendo sus dudas e inquietudes, de manera que éste pueda comprender los contenidos enseñados.

Con referencia a la **relación de las practicantes con sus estudiantes**, se observa que éstas tienen buenas relaciones con sus estudiantes, pues en su interacción con ellos demuestran un trato amable, cordial y respetuoso.

Esto demuestra que las practicantes son conscientes de que la creación de relaciones interpersonales constructivas dentro del aula de clase son el artífice del aprendizaje de sus estudiantes.

En lo que corresponde a **la evaluación**, se observa que las practicantes de V semestre no valoran los conocimientos de sus estudiantes en ningún momento de la jornada. Esto quiere decir que las practicantes aún no son conscientes que el proceso evaluativo es indispensable para dar cuenta de los saberes que han adquirido sus estudiantes y de esta manera reforzar y transformar su conocimiento, logrando así un mejoramiento constante de su enseñanza y de la forma de adquisición del saber. En este sentido Sanmartí (2007) plantea: “La evaluación de carácter pedagógico o reguladora, está orientada a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento. Esta evaluación tiene la finalidad de “regular” tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje de sus estudiantes”<sup>70</sup>.

### **6.2.3 Cierre**

El cierre constituye un espacio para concluir, identificar aprendizajes, realizar generalizaciones y confrontar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. En esta categoría encontramos las formas de organizar la información y la manera como finaliza la clase.

---

<sup>70</sup> SANMARTÍ. Neus, Col. Ideas clave, 1. Ed. Graó. Barcelona, 2007

En las **formas de organizar la información**, se observa que las practicantes de V semestre, no proponen a sus estudiantes la realización de registros en respuesta del aprendizaje adquirido, evidenciando que no realizan un adecuado seguimiento del saber construido por sus estudiantes. Por tal motivo, puede decirse que las practicantes presentan ausencias metodológicas en el momento de llevar a cabo estrategias didácticas para la culminación de sus clases así como de la jornada trabajada.

En cuanto a la **finalización de la clase**, se observa que a pesar de que las practicantes terminan toda la secuencia de actividades propuesta, la mayoría de éstas no realizan cierre de la jornada. Esto quiere decir que las practicantes no aplican estrategias metodológicas que hacen parte de una secuencia didáctica y que son necesarias para verificar la construcción del saber por parte de sus estudiantes, entre ellas, la socialización y la institucionalización; que se expresa en la puesta en común del saber adquirido, así como la confrontación de conocimientos; que se manifiesta en la relación entre el saber previo y el saber adquirido, dejando inconclusa la secuencia, pues no le dan la importancia que tiene el cierre en la confrontación del conocimiento adquirido por sus estudiantes con sus saberes previos. Por tal motivo, puede decirse que las practicantes presentan ausencia en la manera adecuada en que deben dar por terminado el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otros aspectos que se pudieron observar en las intervenciones de las estudiantes se refieren a las dificultades que enfrentan las practicantes con sus estudiantes en el aula y la manera en que las superan.

En las dificultades que poseen las practicantes de V semestre en su quehacer docente, se observa que en su gran mayoría corresponden a la falta de atención de los estudiantes hacia las actividades propuestas y en su poca habilidad para el dominio de grupo.

Para dar solución a las dificultades planteadas anteriormente, se observa que las practicantes se apoyan de la utilización de algunos mecanismos propios como la variación en la tonalidad de la voz por uno de mayor altitud para llamar la atención de los estudiantes y el cambio de su lugar de trabajo, cuando no presentan un adecuado comportamiento, sin tener en cuenta para ello, las correcciones y sugerencias dadas por la docente- asesora en momentos previos al inicio de las actividades.

Lo anteriormente planteado pone en evidencia que las practicantes de V semestre, en el momento de enfrentar las dificultades, sólo hacen uso de estrategias basadas en sus propios criterios personales, las cuales les sirven para responder de manera inmediata a la situación presentada, pero éstas no son consideradas ni aplicadas desde fundamentos pedagógicos, que les permitan asumir los conflictos de manera constructiva; atendiendo a las características propias de cada estudiante y de su contexto, donde puedan expresar sus diferencias de manera pacífica, evitando así todo tipo de desacuerdos, tensiones interpersonales, que puedan afectar la sana convivencia en el aula de clase. Por tal motivo, puede decirse que las practicantes de V semestre aún no poseen los suficientes elementos pedagógicos con los cuales enfrentar y manejar las situaciones conflictivas que se presentan en el aula de clase.

Para concluir, se establece que las practicantes de V semestre presentan ausencias pedagógicas, metodológicas y didácticas en su quehacer docente, las cuales se ven reflejadas en la organización de rutinas y acciones que ejecutan en su desempeño en el aula, que no son coherentes con los fundamentos teóricos adquiridos durante su formación pedagógica. Lo que permite deducir que el quehacer de las estudiantes aún se encuentra en proceso de construcción y mejoramiento.

Desde el análisis de las observaciones de las estudiantes de V semestre, se identificaron dos concepciones; la humanista y la técnico academicista, en cuanto

a la primera, la humanista plantea que el ejercicio docente está cargado de sentimientos y que 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. Esto puede evidenciarse en el quehacer pedagógico de las practicantes, ya que reflejan un perfil docente basado en las relaciones asertivas con sus estudiantes, donde es importante que las practicantes expresen a sus estudiantes actitudes de cariño y afecto para mantener un buen ambiente de aprendizaje.

Este tipo de relaciones y actitudes de las practicantes con sus estudiantes, se ponen de manifiesto en el enfoque humanista, donde las practicantes reflejan sus sentimientos y logran transmitir sus emociones, demostrando aprecio y valoración por sus estudiantes.

En cuanto a la segunda, la concepción técnico academicista, plantea que 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.

Esto se evidencia en las estudiantes al seguir el formato de planeación que las prácticas han establecido, pero se refleja que aun no han interiorizado el sentido de cada uno de los momentos que ese formato determina, por esto, la enseñanza se realiza de manera descontextualizada, en la medida que no responde a los interés y necesidades de los estudiantes ni se preocupa por brindar un acompañamiento adecuado a sus estudiantes, que les permita la adquisición y construcción de los saberes. De la misma manera, puede decirse que las



practicantes no son conscientes de la importancia de los registros que realizan sus estudiantes durante las actividades para la valoración del aprendizaje adquirido.

Dentro de la planeación de las actividades, como elemento importante del ser docente, las estudiantes hacen uso de referentes externos (documentos de la universidad, Estándares del MEN, libros de texto, así como las estrategias adquiridas en las didácticas durante su proceso de formación). Mediante estos mecanismos, se pone en evidencia que las practicantes se acercan a un modelo técnico-eficientista, según Diker pues guían su enseñanza a partir de unos modelos, técnicas y métodos que se consideran apropiados para que el aprendizaje de sus estudiantes sea efectivo y constructivo, otorgando mayor importancia a los conocimientos disciplinares para ser transmitidos en el aula y dejando a un lado los aportes a nivel de estrategias didácticas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.

En este sentido puede decirse que las practicantes priorizan sus acciones en la transmisión de contenidos teóricos, desarrollando la función de ejecutar la enseñanza, donde la labor del docente se estandariza y pierde autonomía en la reflexión sobre su propio hacer, sus actuaciones, los contenidos de enseñanza, la didáctica y los procesos de aprendizaje.

### **RELACIÓN ENTRE DISCURSOS Y ACTUACIONES, DESDE EL DECIR Y EL HACER.**

Al analizar cada uno de los discursos y actuaciones de las practicantes de V semestre en función de lo que piensan y hacen en sus Prácticas Pedagógicas, puede decirse que se concibe una enseñanza descontextualizada, definida por la ausencia de intencionalidad en la importancia, los propósitos y la finalidad de los contenidos a enseñar.

Así mismo, se evidencia que la mayor preocupación de las practicantes en el momento de expresar y ejecutar sus acciones en el aula, es la reproducción del saber, en la generación de rutinas repetitivas de acción en cada una de sus intervenciones, siguiendo los parámetros establecidos por la universidad, así como los propuestos por el MEN. Además, se refleja que las practicantes al planear sus clases, no incluyen los intereses y las necesidades de sus estudiantes como elementos indispensables en la enseñanza, y no presentan un acompañamiento adecuado a sus estudiantes que les permita fortalecer su proceso de aprendizaje.

De la misma manera, se observa que las practicantes para llevar a cabo su quehacer docente, hacen énfasis en el establecimiento de relaciones asertivas con sus estudiantes, manifestando en dicho proceso, actitudes de afecto y cariño.

A partir de lo anterior, se concluye que las practicantes de V semestre se encuentran bajo una concepción de pensamiento artesanal, en el sentido de que en sus discursos y actuaciones se evidencia un proceso de reproducción de ideas, conceptos, actuaciones y rutinas en el aula, enfatizando la enseñanza, en la transmisión de saberes, presentándose una evaluación por resultados de lo interiorizado y lo transmitido en su quehacer docente.

Esta concepción artesanal se pone de manifiesto cuando las practicantes en la ejecución de sus jornadas pedagógicas, no presentan a sus estudiantes la intencionalidad de los conocimientos que van a adquirir.

Así mismo, no desarrollan en sus estudiantes el establecimiento y la importancia de las normas para el fomento de la sana convivencia y la creación relaciones interpersonales asertivas dentro del aula.

En la planeación de la secuencia didáctica, se observa que las practicantes no proponen actividades atendiendo a los intereses y necesidades de sus

estudiantes, ni tienen en cuenta para su desarrollo, la posibilidad de apoyar su aprendizaje por medio de la guía y el acompañamiento didáctico.

De la misma manera, no se evidencia preocupación por los registros realizados por los estudiantes y la manera en que éstos contribuyen a la valoración de su proceso y desempeño. Además se evidencia que las estudiantes no poseen habilidad para el manejo de situaciones conflictivas en el aula.

En relación con lo anterior, puede decirse que las practicantes se encuentran a su vez, en una concepción de pensamiento técnico-eficientista. Esta concepción se evidencia en el momento en que las practicantes diseñan la planeación de su jornada pedagógica, atendiendo a los parámetros establecidos por la universidad en el programa de práctica (formato de las Prácticas Pedagógicas), así como a los estándares y lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza primaria, dejando de lado los saberes previos de los estudiantes, sus intereses y necesidades, que son los elementos indispensables para la generación de un aprendizaje constructivo y significativo. La concepción de pensamiento técnico-eficientista se refleja también en la medida en que las practicantes en su trabajo con los estudiantes en el aula, asignan mayor importancia al saber y al hacer en el desarrollo de actividades, olvidando el ser, que es uno de los fines de la formación docente, reduciendo así la enseñanza a la simple ejecución de actividades, convirtiendo la labor docente en una actuación estandarizada.

Por último, en la finalización de sus clases, las practicantes no demuestran interés en la realización de procesos de autoevaluación, y esto genera en las practicantes una ausencia en la regulación de su desempeño en el aula, para identificar los errores y proponer alternativas de mejoramiento del quehacer docente y del aprendizaje de sus estudiantes.

Finalmente se puede concluir que las concepciones artesanal y técnico-eficientista, que se presentan en las practicantes de V semestre son acordes con su formación, pues ésta se encuentra en continuo proceso de mejoramiento.

## **7. CONCLUSIONES**

Del análisis de la información de la investigación “Concepciones de las estudiantes de V semestre de la universidad tecnológica de Pereira, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- En los discursos, pudo evidenciarse que las Practicantes de V semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil se encuentran en el enfoque artesanal, pues en su quehacer en el aula, las practicantes no van al saber aprendido en sus estudios, sino que centran su enseñanza en la reproducción de conceptos, actuaciones y rutinas al impartir los saberes. Esto puede contrastarse con la investigación realizada por Moreno (2006), quien concluye que las estudiantes no son consientes de sus concepciones acerca de la enseñanza, ya que las propuestas de innovación no logran ser interiorizadas, por su resistencia al cambio, además, se evidenció que en las prácticas pedagógicas inciden con mayor frecuencia los modelos de enseñanza de sus profesores de educación básica que los de la universidad.
- En su quehacer en el aula las Practicantes de V semestre de la licenciatura en pedagogía infantil de la universidad tecnológica de Pereira se encuentran en un enfoque humanista ya que reflejan sus sentimientos y logran transmitir sus emociones, demostrando aprecio y valoración con sus estudiantes.
- En relación con su labor docente se puede decir que las Practicantes siguen el formato de planeación que se ha establecido en la practicas, pero no han interiorizado el sentido de cada uno de los momentos que ese formato determina, por esto, la enseñanza se realiza de manera descontextualizada, en la medida que no responde a los interés y necesidades de los estudiantes.
- Las Practicantes de V semestre se encuentran bajo una concepción del ser maestras desde un enfoque artesanal, en el sentido de que en sus discursos y actuaciones se evidencia un proceso de reproducción de ideas,

conceptos, actuaciones y rutinas en el aula, enfatizando la enseñanza, relacionado con los modelos de enseñanza que han vivido, pero copo relacionados con sus aprendizajes universitarios. Este pensamiento está centrado, en la transmisión de saberes, presentándose una evaluación por resultados de lo interiorizado y lo transmitido en su quehacer docente. Esto puede contrastarse con la investigación realizada por Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006), en la que se concluye que a pesar de que se impartan conocimientos, herramientas y estrategias de nuevas formas de enseñar, aun se realizan acciones pedagógicas poco favorecedoras de la innovación y del cambio en la forma de enseñar, debido a que las concepciones de practica pedagógica, están enmarcados en modelos tradicionales de enseñanza.

- En los hallazgos encontrados puede reflejarse que a pesar del proceso de formación que han tenido las Practicantes, sus teorías implícitas son difíciles de modificar esto puede relacionarse con lo citado por Pozo (2006) que afirma que las teorías implícitas deben hacerse explícitas para poder reflexionar sobre ellas y así poder cambiarlas, en la formación docente se debe continuar promoviendo ese proceso reflexivo de la acción y sobre la acción del docente, que le permita al estudiante pensar, autoevaluarse y hacer visible las concepciones implícitas para poder lograr un cambio en las acciones pedagógicas poco favorecedoras de la innovación y del cambio en la forma de enseñar.
  - Estudiar las concepciones de las estudiantes acerca de los conceptos básicos en su formación se convierte en una investigación fundamental, ya que permite evidenciar la incidencia de los procesos formativos, valorar esa incidencia y si se considera necesario, reestructurar los programas de formación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALAVA, las practicas de estudio y el aprendizaje universitario.1999.

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

BACOVA, V. Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. Studia Psychologica, 1998.

BERNESTEIN, B. y Díaz, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: Revista colombiana de educación N° 15. 1985.

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, María, ABBA BENSTORFF, Alberto Boris. Ponencia "Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja". Morelia: Mich. 2009.

Chaux, Enrique. "Competencias Ciudadanas." Educación básica y media. Proyecto ministerio de educación nacional- ASCOFADE (asociación colombiana de facultades de educación) para la formulación de los estándares en competencias básicas. Noviembre 2003.

CHEVALLARD, Yves. "La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Aique grupo editor. Tercera edición. París: 2005.

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

Dewey, John, Como Pensamos, Paidos, España 1998.

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

Documentos del núcleo de prácticas pedagógicas. Propuesta parámetros de planeación para los núcleos de didáctica y practica. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.

FLECK, L. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza, 1986. Fundación TERRAS para la Investigación, la Innovación y la Articulación en Educación Jornada de Capacitación y Actualización Docente "Estrategias Didácticas y Desafíos a la Enseñanza en el Siglo XXI" [en línea] <http://www.terras.edu.ar/jornadas/2/recursos/2Jornada-Estrategias-Momentos%20de%20la%20Clase.pdf>

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



GARCÍA Villamizar, 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.

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

GÓMEZ de Barbosa, Gladys Lucía, BUITRAGO Contreras, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes de la Universidad el bosque sobre el saber disciplinar [Tesis] Bogota: Universidad el bosque. XVI Congreso Institucional de Investigaciones. 2008.

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

LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil "Proyecto Pedagógico". LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. relaciones de las teorías inter-grupales. Grupo de Procesos y relaciones inter-grupales. 2006.

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.

PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la practica 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. Adaptación vital y psicología I "intelligence. Orgánica de selección y fenocopia. Paris: Hermann. 1974.

PORLÁN, Rafael, et.al. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Díada

POZO, Juan Ignacio. Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España, 2006.

POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Enfoques en el estudio de las concepciones aprendizaje y enseñanza. Barcelona: Ed. Graó. 2006.

RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: Una Aproximación al conocimiento Cotidiano. Madrid: Editorial Visor. 1993.

VERRET M. tiempo de estudio, Paris, Librairie Honoré Champion.1975.

VYGOTSKY, La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Cambridge, Mass.: Universidad de Harvard Press Tard. Castellana, Barcelona: Grijalbo, 1978.

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

### **BIBLIOGRAFÍA DE INTERNET**

BARRERO Rivera, Floralba. MEJÍA Velez, Blanca Susana. La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas [Tesis] Bogotá, Colombia. Octubre 20 del 2005. formato digital. En <http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf>

BELTRÁN Villamizar, Yolima. QUIJANO Hernández, Martha Helena. VILLAMIZAR Acevedo, Gustavo Alfonso. Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenierías de dos universidades colombianas. [Tesis] Bucaramanga, Colombia. Abril 3º del 2008. Formato Digital. En: [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21\\_986\\_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_986_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf)

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

FLECK, L. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza, 1986. Fundación TERRAS para la Investigación, la Innovación y la Articulación en Educación Jornada de Capacitación y Actualización Docente “Estrategias Didácticas y Desafíos a la Enseñanza en el Siglo XXI” [en línea] <http://www.terras.edu.ar/jornadas/2/recursos/2Jornada-Estrategias-Momentos%20de%20la%20Clase.pdf>

## **8. ANEXOS**

**Anexo 1. Entrevista**

**8.1 Guía de entrevista**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**INVESTIGACIÓN “CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS  
ESTUDIANTES DE V SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA  
INFANTIL”**

## GUÍA DE ENTREVISTA

En el marco del proyecto “Transformaciones de las Concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes de V 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 a Práctica Pedagógica, le solicitamos responder con la mayor sinceridad posible. Se garantiza la totalidad de la información que nos aporte, por tanto esta entrevista será anónima.

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

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

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

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

**6. ¿Cómo definiría usted la práctica pedagógica?**

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

**8. ¿Qué procesos realiza para determinar que contenidos va a enseñar?**

---

---

---

---

---

**9. ¿Qué aspectos considera importantes al momento de plantear actividades para acercar a sus estudiantes al conocimiento de los contenidos? Señale los tres más importantes**

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

**11. ¿Siempre desarrolla en clase lo planeado? Si\_\_\_ No\_\_\_ si no lo hace que criterios utiliza para realizar las modificaciones**

---

---

---

---

---

**12. ¿Evalúa a sus estudiantes? Si\_\_\_ No\_\_\_ ¿de qué manera?**

---

---

---

---

---

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

---

---

---

---

---

**14. ¿Cómo reflexiona sobre sus actuaciones en clase?**

---

---

---

---

---

**15. ¿Los mecanismos utilizados en la práctica (diario de campo, autoevaluación, asesorías,...) le permiten reflexionar realmente sobre su práctica? Si\_\_\_ No\_\_\_ explique ¿por qué?**

---

---

---

---

---

**16. ¿las reflexiones que ha realizado sobre su práctica le han permitido transformar sus actuaciones? Si\_\_\_ No\_\_\_ ¿De qué manera?**

---

---

---



**Anexo 3:** sábana de entrevistas

**8.2 Cuadro de entrevistas**

<b>IDENTIDAD</b>	1. <i>¿Enumere tres motivaciones que lo(a) llevaron a estudiar la Licenciatura?</i>	2. <i>¿Qué sentido le asigna usted a la práctica pedagógica en el plan de estudios?</i>	3. <i>¿En algún momento las prácticas la han llevado a pensar en desistir de la carrera? ¿Por qué?</i>	4. <i>¿Para usted los compromisos de responsabilidad del ser docente?</i>
	<p><b>Sujeto 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. El encanto y el agrado por los niños.</li> <li>B. Ayudar a la comunidad.</li> <li>C. Transmitir conocimientos de una manera didáctica.</li> </ul>	<p>Un sentido muy importante ya que es el espacio para poner en práctica lo aprendido y corregir las dificultades, sobre todo para tener experiencia directa con los niños.</p>	<p>No. Por el contrario me llenan de más ganas para seguir y cumplir mi sueño de ser maestra y poder ayudar, transmitir nuevos conocimientos sobre todo me da Vda.</p>	<p>Para mi tener un compromiso ayudar a toda la comunidad y todo orientado a la identificación de dificultades, responsabilidad grande al no saber manejar de un modo específico perjudicar conocimiento modelo a seguir</p>
	<p><b>Sujeto 5:</b></p>	<p>Porque por medio de</p>	<p>Si. Por respuestas</p>	<p>Formar</p>

	<p>A) No me alcanzó el ICFES.  B) Ser profesional.  C) mejorar mi situación económica</p>	<p>ellas podemos adquirir mas experiencia para el campo laboral.</p>	<p>que me han dado los asesores de la práctica; y no me gusta el asesor porque no domina el tema.</p>	<p>humanos competentes p  mismos y pa  sociedad.   Construir conocimientos aporten aprendizaje d  estudiantes.</p>
	<p><b>Sujeto 6:</b>  A. Porque me gusta ayudar a los niños en su proceso de crecimiento.  B. Porque siempre me ha llamado la atención la docencia.  C. Porque me gusta mucho el trabajo con los niños.</p>	<p>Sentido si tiene y mucho, ya que a través de la práctica se adquiere algunas experiencias y vamos perdiendo el temor a manejar un grupo. Me parece que en el plan de estudios está muy bien, lo que no me parece es que escojan las parejas ya que a veces las parejas no se entienden, también es una etapa de experiencia ya que a diferencia de otras carreras no la proporciona y dan asesoría.</p>	<p>No. Aunque a veces me he sentido como estresada por la cantidad de trabajo y las actividades, mas no por los niños, nunca he pensado en dejarla y por el contrario más ánimo me doy para seguir adelante y demostrarme que en realidad es lo que quiero.</p>	<p>Tiene mucha, y mas que enseñar saber se le enseñando o bien guiando a en su proceso desarrollo para en sociedad.</p>

	<p><b>Sujeto 9:</b></p> <p>A. Amor por los niños.</p> <p>B. Analizar y comprender sus comportamientos.</p> <p>C. Disminuir el índice de desletrados</p> <p>D. Mejorar la relación interpersonal y extra personal.</p> <p>E. Promover también la escolarización.</p>	<p>Como mejorar la forma de enseñar a los demás, logrando que las relaciones se estrechen y sean mucho más saludables y significativas para los involucrados.</p>	<p>En ningún momento he llegado a dudar de la gran elección que hice.</p>	<p>Compromiso cambiar relaciones que tenido entre d y los niños responsabilidad mejorar la form que los adquieran m significados.</p>
	<p><b>Sujeto 10:</b></p> <p>A. El cariño que tengo por los niños.</p> <p>B. Las ganas de enseñar y poder construir un futuro con mejores personas para nuestro país.</p>	<p>Pienso que es un buen mecanismo para lograr una buena formación como futura docente.</p>	<p>No porque todo es cuestión de aprender de los errores, también me ayuda a pensar y a darme cuenta si realmente esto es lo que quiero realizar.</p>	<p>Inculcar en los buenos valores amor por educación, salir adelante construir un futuro.</p>
<b>GENERALIDADES</b>	<p>Las principales motivaciones de las estudiantes de pedagogía infantil para estudiar la licenciatura son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El gusto y el amor por los niños.</li> <li>• El interés por la formación y educación de los niños.</li> </ul>	<p>El sentido que le asignan las estudiantes a la práctica pedagógica es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un medio para adquirir experiencia.</li> <li>• Un espacio para aplicar lo aprendido, corregir errores y mejorarlos.</li> </ul>	<p>A las estudiantes de pedagogía infantil sus prácticas pedagógicas no las han llevado a desistir de la carrera por los siguientes motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cumplir los sueños de</b></li> </ul>	<p>Los principales compromisos que el ser docente las estudiantes de pedagogía son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La formación de humano</b></li> <li>• <b>La</b></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El espíritu de ser docente.</li> </ul>		<p><b>ser maestras.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivación para seguir adelante.</b></li> <li>• <b>Medio para aprender de los errores.</b></li> </ul>	<p><b>construcción de conocimientos significativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ayudar a comunicarse</b></li> </ul>
<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>	1. <i>¿Cómo definiría usted la práctica pedagógica?</i>	2. <i>¿Cuáles considera que deben ser funciones en la práctica pedagógica?</i>	3. <i>¿Qué procesos realiza para determinar qué contenidos va a enseñar?</i>	4. <i>¿Qué aspectos considera importantes al momento de plantear actividades para acercar a los estudiantes el conocimiento de los contenidos? Mencione los tres importantes.</i>
	<p><b>Sujeto 3:</b></p> <p>La practica pedagógica la defino como el espacio que nos brinda la oportunidad de tener contacto directo con lo que vamos hacer, identificar dificultades y sobre todo la manera de saber si es lo que cada uno quiere o no.</p>	<p>Las funciones de la práctica pedagógica deben ser orientar, construir e identificar dificultades para mejorar, llevar al aula todas las teorías o algunas de ellas para trabajar de una manera didáctica a partir de lo aprendido.</p>	<p>Identificar las dificultades del niño, seleccionar el tema, analizarlo y pensar cómo lo voy a enseñar, hacer una lluvia de ideas para organizar la secuencia y actividades didácticas en la clase, también tengo en cuenta lo visto en las didácticas y los temas plasmados en los estándares.</p>	<p>-Identificar conocimientos previos.</p> <p>-Generar preguntas para orientar a los estudiantes a acompañar a los estudiantes en el contenido terminado.</p> <p>-Darles la oportunidad de experimentar tener un momento concreto donde ellos mismos construyan</p>

				con la ayuda del docente.
	<p><b>Sujeto 5:</b></p> <p>Como un proceso que con el tiempo nos brinda experiencia.</p>	<p>Realizar un andamiaje para que los niños tengan un aprendizaje adecuado.</p>	<p>Los procesos indicados por los asesores de práctica, ya que se tiene que hacer lo que la asesora diga y no lo que uno piense.</p>	<p>-Motivación referida al tema.</p> <p>-Preguntas de conocimientos previos.</p> <p>-Trato de temas bastante estratégicos didácticos, pero no se ven monótonas las clases.</p>
	<p><b>Sujeto 6:</b></p> <p>Como una de las bases fundamentales dentro de la carrera, pues además de la teoría creo que todas necesitamos experimentar y poner en práctica lo aprendido.</p>	<p>Creo que deben ser ayudados a la practicante a perder el miedo a enfrentarse a un grupo de estudiantes y tener la posibilidad de que su trabajo sea evaluado y corregido a tiempo.</p>	<p>Pues yo pienso en algo que los niños estén atentos, trato de hacer actividades llamativas para seleccionar el tema a enseñar que sea adecuado para ellos. También se realiza a partir del proyecto y de acuerdo las preguntas que se tienen se van desarrollando.</p> <p>Se motiva a los niños por un tema y ellos generan preguntas de las</p>	<p>-motivación: por los niños les gusta hacer cosas, manteniéndolos en el tema.</p> <p>-La experiencia de decir el contacto con los elementos y objetos a enseñados y tratados por medio de la experimentación donde aprenden de forma fácil.</p>

			cuales salen los contenidos.	-Tener en cuenta los conocimientos previos para partir de ellos.
	<p><b>Sujeto 9:</b></p> <p>Es un lugar o espacio donde el docente se siente identificado, hace una transposición didáctica para otras personas que solo están formando su conocimiento y fortaleciéndolo.</p>	<p>-Mejorar la relación con el otro.</p> <p>-Mejorar la integración.</p> <p>-Utilizar los espacios que se tienen con los niños.</p>	<p>-Miro e integro los componentes vistos antes en cada materia.</p> <p>-Tomo como referencia una pregunta de algún docente.</p> <p>-Indago para encontrar la forma adecuada para enseñar.</p>	El conocimiento previo, interactiva y significativa.
	<p><b>Sujeto 10:</b></p> <p>La oportunidad de aprender cada día más para lograr ser alguien profesional también un espacio donde puedo interactuar directamente con los niños y poner en práctica mis conocimientos.</p>	Brindar el apoyo a los niños y en andamiaje adecuado también corregir errores a medida que vamos ejecutando y poniendo en práctica nuestros conocimientos.	Eso varía en el contenido a enseñar, también tengo en cuenta las didácticas y los estándares.	Una motivación se genera gran ayuda para los niños demostrar interés en el tema.
<b>GENERALIDADES</b>	Las estudiantes de pedagogía infantil definen la practica	Las estudiantes de pedagogía infantil consideran que las	Las estudiantes de pedagogía infantil en el momento de	Las estudiantes de pedagogía plantean

	<p>pedagógica principalmente como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Un espacio para poner en práctica lo aprendido.</b></li> </ul>	<p>funciones de la práctica pedagógica son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Servir de andamiaje en el proceso de aprendizaje de los niños.</b></li> <li>• <b>Corregir las dificultades y mejorarlas.</b></li> </ul>	<p>elegir los contenidos a enseñar realizan los siguientes procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Indagar en los niños para encontrar el tema de su interés.</b></li> <li>• <b>Tomar referencia de las didácticas enseñadas y los estándares.</b></li> </ul>	<p>siguientes actividades para acercar estudiantes conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificar de conocimientos previos</b></li> <li>• <b>Motivación referente al tema.</b></li> <li>• <b>Estrategias didácticas interacción con los niños los elementos a enseñar</b></li> </ul>
<b>HACER</b>	<p>1. <i>¿Cómo desarrolla sus clases? Describa una clase prototipo</i></p>	<p>2. <i>¿Siempre desarrolla en clase lo planeado? Si___ No___ si no lo hace ¿qué criterios utiliza para realizar las modificaciones?</i></p>	<p>3. <i>¿Evalúa a sus estudiantes? Si___ No___ ¿de qué manera?</i></p>	<p>4. <i>¿Cuál es la dificultad que presenta en el aula explique cómo enfrenta.</i></p>
	<p><b>Sujeto 3:</b></p> <p>Al inicio se realiza una motivación, luego una identificación de los conocimientos previos a través de preguntas luego una historia o cuento donde sean ellos mismos los que construyan a partir de preguntas intermedias, después se les permite tener contacto con los materiales sobre los que se quiere enseñar, por último se pide que dibujen y se finaliza con una</p>	<p>Si. También realizo modificaciones para complementar las actividades y de esta manera lograr un conocimiento más significativo en los niños.</p>	<p>Si. Realizando preguntas, colocándolos hacer fichas para identificar si aprendió o no.</p>	<p>La indisciplina. enfrentar dificultad, cambio de tono de voz, reflexiones, actuar fuertemente y con ellos en conjunto acerca de las cosas que están sucediendo y que impiden que el proceso se desarrolle debidamente.</p>

	retroalimentación y cierre de la clase.			
	<p><b>Sujeto 5:</b></p> <p>-Inicio saludando a los niños.</p> <p>-Presento los temas.</p> <p>-Indago los conocimientos previos de los niños.</p> <p>-Realizo una actividad motivadora referente al tema, como la utilización de canciones.</p> <p>-Finalizo la clase recordando todo lo aprendido en el día.</p>	<p>Si. Si no saliera lo planeado, improviso pero sin salirme del tema.</p>	<p>Si. Se evalúa de manera cualitativa porque así lo exige la práctica de este semestre, y se evalúa teniendo en cuenta los comportamientos observados en clase.</p>	<p>El tono de voz momento de dirigirse a los niños para la atención de los niños.</p>
	<p><b>Sujeto 6:</b></p> <p>Pues según lo planeado primero cantando.</p> <p>Motivación: siempre juegos de acuerdo al tema.</p>	<p>Si. Siempre trato de tener mentalizada la secuencia me ayuda mucho.</p>	<p>Si. Tengo muy en cuenta las respuestas dadas por los niños al inicio de la actividad y las dadas al terminar la actividad. Haciendo preguntas al inicio y al final para saber que aprendieron</p>	<p>Que los niños desordenen. propongo actividades donde ellos estén en silencio para que se calmen y participen en la actividad.</p>



	<p>Desarrollo: se lleva imágenes- frisos para enseñar el cuento, utilizando elementos para trabajar conceptos.</p> <p>Cierre: se realiza con preguntas para los niños</p>			
	<p><b>Sujeto 9:</b></p> <p>Primero activar a los niños como hacer una interacción para mayor comprensión, también realizo una transposición didáctica a partir del contexto del niño.</p>	<p>Si. Porque trato de contextualizar al niño primero con lo que voy a trabajar pero sin mostrar el tema.</p>	<p>Si. Al final de la actividad hago un recordis con preguntas donde haga memoria para contestar lo preguntado.</p>	<p>La tonalidad voz: La en agrupando a los donde solo puedan escuchar mí, cambio la v una forma llan para lograr atención.</p>
	<p><b>Sujeto 10:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Encuadre</li> <li>-Andamiaje</li> <li>-Actividad grupal</li> <li>-Actividad individual</li> <li>-Cierre.</li> </ul>	<p>Si. Varían cambios ya que me doy cuenta que las actividades planteadas no arrojan los resultados que debía.</p>	<p>Si. Con una ficha de evaluación con indicadores de logros.</p>	<p>El manejo de La enfrente m fijamente a los los llamo p nombre para un buen mane grupo.</p>
<b>GENERALIDADES</b>	Las estudiantes de pedagogía infantil	Las estudiantes de pedagogía infantil al	las estudiantes de pedagogía infantil	Las m dificultades que

	<p>describen una clase prototipo de acuerdo a los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivación de los niños con juegos o canciones.</b></li> <li>• <b>Indagación de conocimientos previos por medio de preguntas.</b></li> <li>• <b>Retroalimentación de la clase trabajada.</b></li> </ul>	<p>momento de desarrollar sus clases, siempre tienen en cuenta lo planeado, pero al momento de realizar transformaciones lo hacen de distintas maneras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realizan improvisación teniendo en cuenta el tema trabajado.</b></li> <li>• <b>Mentalizan la secuencia de actividades.</b></li> <li>• <b>Tratan de contextualizar al niño.</b></li> </ul>	<p>evalúan a sus estudiantes por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Realización de preguntas al inicio y al final de la clase.</b></li> <li>• <b>La utilización de fichas de valoración del aprendizaje.</b></li> </ul>	<p>presentan en e de clase a estudiantes pedagogía son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La indisciplina.</b></li> <li>• <b>El tono de voz.</b></li> <li>• <b>Y el manejo de grupo.</b></li> </ul> <p>Los mecanismos utilizan enfrentarlas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Utilizan diferentes tonos de voz.</b></li> <li>• <b>Realizan actividades llamativas para centrar la atención.</b></li> </ul>
<b>REFLEXIÓN</b>	<p>1. ¿Cómo reflexiona sobre sus actuaciones en clase?</p>	<p>2. ¿Los mecanismos utilizados en la práctica (diario de campo, autoevaluación, asesorías,...) le permiten reflexionar realmente sobre su práctica? Si___ No___ explique ¿por qué?</p>	<p>3. ¿Las reflexiones que ha realizado sobre su práctica le han permitido transformar sus actuaciones? Si___ No___ ¿De qué manera?</p>	
	<p><b>Sujeto 3:</b></p> <p>Pregunto a la compañera pasiva que dificultades logró identificar, que considera ella que debo cambiar, y</p>	<p>Si. Porque me permite saber cuáles son mis fortalezas y dificultades para mejorar y corregir, orientarme para las prácticas como maestra en el futuro, también identificar las</p>	<p>Si. De una manera positiva ya que me han ayudado a identificar y corregir mis dificultades. Aprendiendo del error y los andamiajes que</p>	

	<p>también haciendo uso del diario de campo en el cual plasmo las dificultades que se me presenta y que mecanismos debo utilizar para mejorar esto. También lo hago pensando y analizando como la realicé, escuchando con atención los comentarios que me ayudan a construir y mejorar como futura docente.</p>	<p>falencias.</p>	<p>realiza la profesora para orientarme a la práctica.</p>	
	<p><b>Sujeto 5:</b></p> <p>Con mi compañera de práctica reflexionamos acerca de la planeación para mejorar las actividades y lograr una mejor clase.</p>	<p>Si. Porque por medio de ellos puedo darme cuenta de que errores cometí y que hice bien, y cuando cometo errores los puedo corregir.</p>	<p>Si. En la manera en que uno ya sabe cómo actuar en el momento de realizar la clase y que conceptos se pueden enseñar.</p>	
	<p><b>Sujeto 6:</b></p> <p>Pues la verdad a veces siento que lo hago bien pero otras veces según el comportamiento de los niños y la actividad tomada en el salón, me doy cuenta que lo que realicé en clase no estuvo bien.</p>	<p>Si. Porque así puedo caer en el error y de esa manera corregirlo. Para mí si son importantes y de gran utilidad estos mecanismos.</p>	<p>Si. Pues trato de que el grupo no se me desordene tanto y gracias a la práctica he podido arreglar el timbre de voz, para que no sea tan apagada a la hora de hablarles a los niños.</p>	

	<p><b>Sujeto 9:</b></p> <p>Me siento y hago memoria sobre qué errores cometí y de qué manera debo corregir sin salirme del orden que he llevado.</p>	<p>Si. En esos mecanismos me doy cuenta los errores que cometo y de qué manera mejoro cada día, para bajar el ánimo o sentirme aislada por el error.</p>	<p>Si. En la manera de expresarme ante los demás, perder el miedo a parame frente de alguien. Si me transforma, ya que analizo mis errores y busco mecanismos para mejorar en realidad las dificultades que se presentan en el aula de clase.</p>	
	<p><b>Sujeto 10:</b></p> <p>Pido asesorías, hablo con la compañera para disminuir las dificultades que se presentan.</p>	<p>Si. Porque con ellos puedo tener un seguimiento de lo que se está realizando, además porque a partir de éstos métodos puedo mejorar las dificultades que se me presentan en el aula.</p>	<p>Si. Cuando cometo un error siempre intento retroceder para mejorarlo la próxima vez.</p>	
<p><b>GENERALIDADES</b></p>	<p>Las estudiantes reflexionan sobre sus actuaciones en clase por medio de las conversaciones que tienen con sus compañeras pasivas las cuales identifican errores cometidos durante la práctica.</p>	<p>Las estudiantes de pedagogía infantil consideran que la utilización del diario de campo, la autoevaluación y las asesorías les permiten reflexionar sobre su práctica ya que por medio de estos elementos pueden identificar dificultades y fortalezas, lo que a su vez les brinda la posibilidad de corregir sus errores.</p>	<p>Las reflexiones que han realizado las estudiantes de pedagogía infantil sobre sus prácticas pedagógicas si les han permitido transformar sus actuaciones, en la medida en que expresan que éstas les han dado la posibilidad de identificar las dificultades que se presentan en el aula para mejorarlas.</p>	

## **Anexo 2.** Guía de observación

### **8.3 Observación**

#### **8.3.1 Guía de observación**

### **GUIA DE OBSERVACIÓN**

**Objetivo:** Identificar en el quehacer de las estudiantes sus Concepciones sobre Practica Pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Fecha:**

**Institución:**

**Semestre:**

**Asignatura:**

**Hora de inicio:**

**Hora de cierre:**

**Duración:**

**Inicio**

1. Rutinas de inicio:

---

---

---

---

2. Modo de explicitación de los propósitos:

---

---

---

---

3. Explicita formas de comportamiento esperadas:

---

---

---

---

4. 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 formas de organizar la información:

-----  
-----  
-----

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?

-----

-----

-----

**Anexo 4:** sábana de observación.

**8.3.2 Cuadro de Observaciones**

INICIO	RUTINAS DE INICIO	EXPLICITACIÓN DE LOS PROPÓSITOS	EXPLICITACIÓN DE FORMAS DE COMPORTAMIENTO	TIPO DE ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN
SUJETO 3	Saludo a los niños preguntándole como está el día de hoy y canta una canción "el saludo de los animales"			
SUJETO 3	Saluda a los niños/as cantando la canción "El Arca de Noé", otra canción llamada "yo tengo una casita" y el "saludo de los animales"	No se evidencia	No se evidencia	Se cantaran canciones, lectura de cuentos, comunicación, actividades sobre la comunicación, utilización de títeres, leer una carta

SUJETO 3	Saluda a los niños y canta la canción del cucarrón marrón.	No se evidencia	No se evidencia	Canciones, recorte de papel cometa de delfines, jirafas.
SUJETO 5	Inicia la jornada organizando los niños en cada una de sus sillas, luego canta canción de bienvenida.	No se evidencia	Indica a los niños prestar atención a las actividades, demostrar buen comportamiento en el patio de descanso con los compañeros y en el aula de clase, cuidando el material de trabajo.	Enseñanza de lectura nueva, lectura de cuentos, presentación de dibujos para colorear relacionados con la rutina del día.
SUJETO 5	Inicia la jornada organizando los niños en cada una de sus sillas, luego canta canción de bienvenida "la casita".	No explicita los propósitos que van a ser alcanzados durante la jornada.	No explicita a los niños formas de comportamiento.	Lectura de cuentos relacionados con la rutina del día, juego de roles "mandas" con imágenes del día y la noche.
SUJETO 5	Inicia la jornada organizando los niños en cada una de sus sillas, luego se dirige a ellos con un saludo de bienvenida acompañado de una canción.	No se evidencia	Indica a los niños hacer silencio mientras ella da la clase.	Enseñanza de lectura de canción, paseos al parque, observación libre.
SUJETO 6	Inicia la jornada con el saludo a los niños y después canta canción referente a los	No se evidencia	Si están en silencio cantamos la canción". Lo hace mientras muestra las imágenes de la canción	Escuchar canciones (grabadora), recorte de dibujos.

	animales		que van a aprender	
SUJETO 6	La practicante que hace el papel de pasiva hace el encuadre (vamos ver unos dibujos de las hormigas, vamos a dibujar y vamos a cantar); mientras la activa organiza las imágenes que va a pegar en la pared.	No se evidencia	No se evidencia	Pega los dibujos de las hormigas en la pared. Los niños recuerdan las actividades trabajadas en la clase anterior.  Los niños dibujan y pegan las hormigas.
SUJETO 6	Saluda y canta la canción de la hormiga perezosa	No se evidencia	Si se portan bien vamos al parque.	Exposición de imágenes y juego de trabajar con ellas.
SUJETO 9	Inicia la jornada organizando los niños en cada una de sus sillas, luego retroalimenta la clase anterior.	Indica a los niños que un amigo les hará visita y que de él van a aprender mucho.	Indica a los niños prestar atención a las actividades y demostrar buen comportamiento	Realización de proyectos por parte de los niños por medio de disfraces y acceso al locutor.
SUJETO 9	Saluda a los niños/as preguntando como están.			
SUJETO 9	Saluda, pide a los niños recordar el nombre del proyecto y retroalimenta la clase anterior.	<b>Indica a los niños que en este día conocerán una anciana que les va a enseñar un medio de</b>	<b>Solicita a los niños prestar atención en todo momento.</b>	<b>Construcción de un cuento dramatizado y presentación sobre la representación de una carrera de obstáculos.</b>

		<b>comunicación muy importante, luego menciona que van a realizar una carrera de obstáculos y que por último, dibujarán la carrera.</b>		
SUJETO 10	Inicia la jornada organizando los niños en cada una de sus sillas, luego se dirige a ellos con un saludo de bienvenida acompañado de una canción.	No se evidencia	Indica a los niños prestar atención a las actividades, participar en orden y hacer silencio mientras la docente está hablando	Lectura de cuento y realización de dibujo acerca de la historia de la enseñanza de la nueva relación del tema del día y juego de luz y oscuridad
SUJETO 10	Inicia la jornada organizando los niños en cada una de sus sillas, luego toma asistencia.	No explicita los propósitos de las actividades a realizar en el día.	Indica a los niños prestar atención a las actividades, participar en orden y cuidar del material de trabajo.	Enseñanza de la nueva y realización de dibujos relacionados a la temática de la semana
SUJETO 10	Saluda "buenos días niños"	No se evidencian	La docente les dice a los niños/as que tiene que portarse muy bien y hacer silencio.	Lectura de un cuento por la ventana", m... llueve por la ventana decorara el plan... con plastilina... diferentes elementos... revistas, papeles... al piso.
GENERALIDADES	Saludo de bienvenida "Buenos días"	La mayoría de las practicantes no los explicitan	Las practicantes recalcan a los niños:	Las practicantes no... la secuencia de actividades que van a desarrollar

	<p>Preguntas relacionadas con el estado de ánimo: ¿Cómo están en el día de hoy?</p> <p>Organización de sillas y llamado de asistencia.</p>	<p>propósitos de sus clases. Pero algunas de ellas les cuentan a los niños sobre personajes que asistirán a sus clases y las cosas que aprenderán con ellos.</p>	<p>Tener un buen comportamiento durante la clase.</p> <p>Hacer silencio.</p> <p>Prestar atención a la docente.</p> <p>Participar en orden de cada una de las actividades.</p>	<p>durante la jornada de lista:</p> <p>Enseñanza de c</p> <p>Lectura de cu</p> <p>Realización de p</p> <p>Dibujos mediante</p> <p>Juegos de movi expresión co</p>
--	--	--	---	---

<b>DESARROLLO</b>	<b>TIPO DE ACCIONES QUE REALIZA EL MAESTRO</b>	<b>RETOMA LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS PARA HACER PROPUESTAS DE</b>	<b>LOS ESTUDIANTES DESARROLLAN ACTIVIDADES</b>	<b>TIPO DE INTERVENCIONES REALIZADAS POR LOS ESTUDIANTES</b>	<b>CÓMO RESUELVEN LOS CONFLICTOS</b>	<b>QUÉ AYUDAS OFRECE A SUS ESTUDIANTES</b>
-------------------	--	--	--	--	--------------------------------------	--

		<b>TRABAJO</b>	<b>S</b>	<b>ES</b>		
SUJETO 3	La docente lee cuento a los niños, realiza preguntas sobre la lectura, explica instrucciones para utilizar el teléfono.	En ningún momento de la clase se evidencia.	Los niños responden los interrogantes planteados por la docente y desarrollan las actividades de acuerdo a sus indicaciones.	Los niños resuelven los interrogantes propuestos, utilizan el teléfono para dialogar con sus compañeros y cruzan obstáculos para encontrar el dibujo y colorearlo.	Dialoga constantemente con los niños.	Además de los elementos de trabajo para desarrollar la actividad, da instrucciones a cada niño sobre su realización.
SUJETO 3	hace preguntas de lo trabajado en la clase pasada, lee cuento sobre la comunicación, presenta un títere de mano	No se evidencia	Los niños imitan animales que se leen en la carta.	Ninguna	No se evidencia	La utilización de títeres para centrar la atención de los niños/as en la lectura de la carta
SUJETO 3	Organiza a los niños en diferentes mesas y sillas y les entrega el material de trabajo.	No se evidencia.	Los niños en su gran mayoría realizan algunas actividades.	No se evidencia.	La docente no presenta interés en los problemas presentados en el aula no se da por	Ninguna.

					enterada.	
SUJETO 5	Utiliza frisos para la enseñanza de la canción y para guiar la lectura del cuento, utiliza imágenes en forma de paleta relacionadas con el tema del día, se apoya de pliegos de papel bond para copiar la poesía a los niños.	No, sólo realiza preguntas a los niños del tema trabajado en la clase anterior.	Los niños participan en la solución de preguntas propuestas por la docente.	Los niños responden en forma oral los interrogantes planteados por su docente y participan en el juego de preguntas haciendo uso de las paletas.	Cuando los niños se ponen de pie, la docente los toma de la mano y los lleva hacia la silla.	Utiliza imágenes del sol y la luna (en forma de paleta) en la realización de preguntas, imágenes para la lectura del cuento y fotocopias para colorear.
SUJETO 5	Lee cuento a los niños, relacionado con la temática del día, realiza preguntas a los niños durante la lectura del cuento, participa en el juego con los niños, mostrando imágenes del sol y la luna para guiar sus movimientos y acciones.	No, sólo pregunta a los niños por el tema que desarrollaron en la clase anterior.	Los niños responden a las preguntas propuestas por la docente y participan en el juego, realizando las acciones indicadas.	Los niños responden en forma oral los interrogantes planteados por su docente y participan en el juego de preguntas haciendo uso de las paletas.	Cuando los niños entran en conflicto, la docente los cambia de lugar y cuando no prestan atención, pregunta por el tema que se está trabajando.	Utiliza frisos para la lectura del cuento, así como imágenes del sol y la luna en forma de paleta para guiar el juego propuesto.

SUJETO 5	<p><b>Enseña canción por medio de frisos, realiza movimientos corporales para acompañar el aprendizaje de la canción, realiza salida al parque para guiar observación de los niños.</b></p>	<p>No, sólo los indaga al inicio de la clase.</p>	<p><b>Los niños repiten la canción por partes, participan en la observación propuesta, responden preguntas.</b></p>	<p><b>Los niños responden en forma oral los interrogantes planteados por su docente.</b></p>	<p><b>La docente resuelve los conflictos dialogando con los niños sobre lo sucedido.</b></p>	<p><b>Utiliza frisos para la enseñanza de la canción y la salida a la zona verde para guiar la observación de los niños.</b></p>
SUJETO 6	<p>Canta canción, pone imágenes que guían la canción</p>	<p>No se evidencia.</p>	<p>cantan y hacen algunos dibujos</p>	<p>Muestran los dibujos que realizan durante la clase.</p>	<p>Canta algunas canciones (la lechuga, el dedito saltarín) y cambia a los niños de puestos.</p>	<p>No se evidencia.</p>



SUJETO 6	Pega los dibujos y cantan las canciones.	No se evidencia.	Cantan y sacan materiales de sus maletas para jugar	Algunos niños cantan y otros cuantos dibujan	Saca a los niños del salón.	No se evidencia.
SUJETO 6	muestra hormiguero y muestra imágenes para la actividad grupal	No se evidencia	Juegan en equipo y responden preguntas	No se evidencia	Saca los niños del salón y no los lleva al parque.	No se evidencia
SUJETO 9	Utiliza disfraz y accesorios llamativos para interpretar un personaje y hacer preguntas a los niños sobre él.	No, sólo realiza preguntas a los niños del tema que van a desarrollar en el día.	La docente propone acciones a los niños pero éstos no las ejecutan.	Los niños no participan en las actividades propuestas por la docente.	Habla a los niños en tono fuerte, solicitando silencio.	Entrega accesorios a los niños para que interpreten el personaje trabajado en la clase.
SUJETO 9	Realiza preguntas a los niños del tema a trabajar, se pinta la cara para interpretar un personaje, realiza movimientos corporales para dirigirse a los niños.	No se evidencia actividades que involucren los conocimientos previos de los niños.	Los niños responden los interrogantes planteados.	Los niños resuelven los interrogantes planteados por la docente.	Habla a los niños en tono fuerte, solicitando silencio.	La interpretación de un personaje con sus movimientos corporales para

						facilitar la comprensión a los niños de la temática propuesta.
SUJETO 9	Realiza preguntas, realiza dramatizado, participa con los niños en la carrera de obstáculos.	No, sólo los indaga al inicio de la clase.	Los niños responden preguntas y algunos de ellos, participan en la carrera de obstáculos.	Los niños responden en forma oral los interrogantes planteados por su docente y participan en la carrera de obstáculos propuesta.	Cuando los niños no están prestando atención, ella los toma de la mano y los cambia de lugar.	Utiliza movimientos de expresión corporal para realizar dramatizado y permite que los niños participen en grupos en la carrera de obstáculos.

SUJETO 10	Enseña canción con movimientos corporales, enseña historia a través de frisos, indica instrucciones para la realización del juego y dirige a los niños para su participación.	No, sólo realiza preguntas del tema trabajado en la clase anterior.	Los niños cantan, bailan, participan en el juego y en la solución de preguntas propuestas por la docente.	Los niños responden en forma oral los interrogantes planteados por su docente.	La docente resuelve los conflictos dialogando con los niños sobre lo sucedido.	Utiliza frisos para la enseñanza del cuento y bolsas plásticas para la realización del juego.
SUJETO 10	Utiliza imágenes en forma de paleta del sol y la luna para dirigir preguntas relacionadas con la temática del día, enseña canción con movimientos corporales, guía la realización de dibujos de los niños.	No se evidencia en ningún momento de la clase.	Los niños cantan, realizan dibujos y participan en la solución de preguntas propuestas por la docente.	Los niños responden en forma oral los interrogantes planteados por su docente.	La docente resuelve los conflictos con los niños hablando con tono de voz fuerte para llamar su atención.	Utiliza imágenes del sol y la luna (en forma de paleta) en la realización de preguntas, participa con los niños en la enseñanza de la canción, guía la realización de dibujos por medio del trabajo grupal.
SUJETO	lee cuento, lleva a los niños a mirar por		Decoran la imagen del	Responden diferentes		Pasa por cada

10	la ventana, da la instrucción a los niños de dar pasos fuertes en el piso pasa sentir la tierra, muestra a los niños imágenes del planeta para ser decorados con plastilina, hace preguntas, tira objetos al suelo pasa que los niños los recojan, explica actividad		planeta	preguntas		puesto y explica la actividad nuevamente.
GENERALIDADES	<p>*Leen un cuento y realizan preguntas de comprensión respecto a la temática que allí se desarrolla.</p> <p>*Organizan a los niños de manera adecuada para enseñar la temática del día.</p> <p>*Pegan carteleras en el tablero con imágenes o temáticas que se van a desarrollar durante el día.</p> <p>*Utilizan disfraces y accesorios llamativos para representar personajes o situaciones reales y</p>	<p>En el desarrollo de las clases no se evidencian los conocimientos previos</p> <p>Algunas de ellas realizan preguntas acerca de los temas trabajados en las clases anteriores.</p>	<p>En el desarrollo de las actividades propuestas por la maestra se puede evidenciar que los y las estudiantes cantan canciones con mucha alegría y también responden a las preguntas que la maestra elabora para abordar un tema determinado</p>	<p>Los niños responden las preguntas realizadas por las practicantes acerca del tema que están trabajando.</p> <p>*Resuelven interrogantes socializando con los compañeros y confrontando sus conocimientos.</p> <p>*Muestran dibujos y</p>	<p>La maestra resuelve los conflictos en el aula dialogando con los niños del problema preguntando o que paso porque es el problema diciéndoles que se pidan disculpas luego reflexiona el porqué no se deben pelear y que consecuencias trae esto.</p>	<p>Muestran imágenes, carteles y láminas alusivas al tema del día.</p> <p>*Dan instrucciones detalladas de cómo realizar la actividad y pasan por cada puesto aclarando dudas.</p> <p>*Utilizan frisos para leer cuentos y cantar</p>

enseñar un tema respectVo.			registros como resultado de lo realizado durante la clase.	La maestra cuando se le presenta un problema en el aula coge de la mano a sus estudiantes y los lleva a su silla o los cambia de puesto.	canciones. *Utilizan y facilitan accesorios a los niños para representar diferentes personajes los cuales son el tema central de una clase.
----------------------------	--	--	--	--	--

**CIERRE:**

	<b>SE PROPONE FORMAS DE ORGANIZAR LA INFORMACIÓN</b>	<b>COMO CIERRA LA CLASE</b>	<b>¿TERMINA TODA PROPUE</b>
SUJETO 3	No se evidencia	Indica a los niños colorear un dibujo relacionado con el tema del día.	S

SUJETO 3	No se evidencia	No hay cierre de clases	S
SUJETO 3	No se evidencia	No se evidencia	S
SUJETO 5	No se evidencia	No se evidencia cierre entre las actividades ni al final de las mismas.	S
SUJETO 5	No se evidencia	No se evidencia cierre entre las actividades ni al final de las mismas	S
SUJETO 5	<b>No se evidencia</b>	<b>No se evidencia cierre entre las actividades.</b>	S
SUJETO 6	Se hacen algunos dibujos de cómo los niños ven a las hormigas	Repiten la canción que escucharon en la grabadora	S
SUJETO 6	No se evidencia	Canta canciones	S
SUJETO 6	No se evidencia	No se evidencia	s
SUJETO 9	No se evidencia	No se evidencia cierre entre las actividades	S
SUJETO 9	No se evidencia	No se evidencia cierre entre las actividades	N
SUJETO 9	No se evidencia	No se evidencia cierre entre las actividades ni al final de las mismas	S

SUJETO 10	No se evidencia	No se evidencia cierre entre las actividades	S
SUJETO 10	No se evidencia	No se evidencia cierre entre las actividades	S
SUJETO 10	No se evidencia	No se evidencia	N
GENERALIDADES	En la gran mayoría de las estudiantes se puede observar que no realizan una organización de la información, aunque en dos de ellas se puede ver que hacen dibujos de cómo los niños ven a las hormigas	Se puede ver que una de las estudiantes propone colorear un dibujo relacionado con el tema del día, aunque en su gran parte de ellas no realizan un cierre de clases	Las estudiantes secuencia propu clases, aunque se muy pocas de e logran terminar to

OTROS	¿QUÉ DIFICULTADES TIENE COMO DOCENTE?	DE QUÉ MANERA LAS SUPERA	¿CÓMO AS CORRECCIONES Y S
SUJETO 3	Las dificultades que se presentan son de falta de atención de los niños.	Dialoga con los niños	
SUJETO 3	<b>Se le dificulta la aplicación de las actividades con los niños/as y también en su selección.</b>	No se evidencia	
SUJETO 3	La docente presenta	No se evidencia	

	dificultad en el desarrollo de la actividad-manejo de grupo y para la solución de los problemas grupales.		
SUJETO 5	<b>Las dificultades que se presentan son de manejo grupal.</b>	Se dirige a los niños con tono de voz alto para llamar su atención.	
SUJETO 5	<b>Las dificultades se presentan en el momento de dar las indicaciones a los niños porque los niños dialogan entre ellos constantemente y no prestan atención.</b>	<b>Indica constantemente a los niños hacer silencio.</b>	
SUJETO 5	Las dificultades que se presentan son de manejo grupal.	Dialoga con los niños, los cambia de lugar cuando éstos no están prestando atención	
SUJETO 6	La falta de atención de los niños.	Levanta la voz.	
SUJETO 6		Dialoga con los niños, los cambia de lugar cuando éstos no están prestando atención	



SUJETO 6			
SUJETO 9	Las dificultades que se presentan son de falta de atención de los niños y de manejo de grupo.	La docente dirige su clase sin dar solución a las dificultades que se presentan con los niños	
SUJETO 9	<b>Las dificultades que tiene como docente son el manejo grupal y la atención de los niños.</b>	<b>Solicita constantemente a los niños hacer silencio.</b>	
SUJETO 9	Las dificultades que se presentan son de falta de atención de los niños y de manejo de grupo.	La docente se dirige a los niños con un tono fuerte, pidiendo atención y silencio	
SUJETO 10	Las dificultades se presentan en el momento de dar las indicaciones a los niños porque los niños se distraen demasiado y es difícil captar su atención	Indica constantemente a los niños hacer silencio.	
SUJETO 10	Las dificultades que se presentan son de manejo grupal y falta de atención en los niños.	Se dirige a los niños con tono de voz alto para llamar su atención.	
SUJETO 10	Dificultad en dar instrucciones a los niños/as para realizar las actividades.	No se evidencia	

GENERALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de grupo</li> <li>• Falta de atención</li> <li>• Falta claridad en los indicadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por medio del dialogo</li> <li>• Utilizan un tono de voz alto para llamar su atención, algunas cambian a los niños de lugar y solicitan hacer silencio.</li> </ul>	No se evidencia en casos.
---------------	--	---	---------------------------

