

**CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS ESTUDIANTES DE
VIII SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**DIANA PATRICIA LÓPEZ CARDONA
DARLYN PAOLA LÓPEZ CAICEDO
LEIDY VIVIANA PUERTAS ARISTIZABAL.**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PROYECTO DE GRADO
PEREIRA, ENERO 20 DEL 2011**

**CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS ESTUDIANTES DE
VIII SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**DIANA PATRICIA LÓPEZ CARDONA
DARLYN PAOLA LÓPEZ CAICEDO
LEIDY VIVIANA PUERTAS ARISTIZABAL.**

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

**ASESORA:
MARTHA CECILIA ARBELAEZ GÓMEZ**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PROYECTO DE GRADO
PEREIRA, ENERO 20 DEL 2011**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, enero 20 del 2011

DEDICATORIA

A Dios por brindarme la oportunidad de realizar este proyecto para continuar en el camino de cumplir mis objetivos y a mi madre por apoyarme en este arduo proceso.

(Darlyn Paola López Caicedo)

A Dios por darme sabiduría y a mi familia por brindarme su amor y apoyo.

(Diana Patricia López Cardona)

A Dios por dotarme de capacidades suficientes para cumplir una de mis metas, a mi esposo por su perseverancia y su apoyo incondicional, y a mi hijo por ser el motivo de inspiración.

(Leidy Viviana Puerta Aristizabal)

AGRADECIMIENTOS

La realización de este proyecto fue gracias a la orientación y colaboración de la asesora Martha Cecilia Arbeláez Gómez, A quien le agradecemos por su dedicación y perseverancia para que se pudiera cumplir uno de nuestros objetivos. Y a la profesora Clara Lucía Lanza por habernos acompañado en este arduo proceso.

A la Universidad Tecnológica de Pereira, por brindarnos los conocimientos a través de sus profesores profesionales en la educación, para que nos formaran como docentes reflexivos, investigativos y gestores de proyectos dirigidos hacia la infancia.

Y a la asesora de práctica pedagógica de VIII semestre, Ana María Sánchez, por ceder el espacio, para aplicar los instrumentos de la investigación (entrevista y observación) con cinco de sus estudiantes, a las cuales también les agradecemos su colaboración y disposición.

CONTENIDO

| | Página |
|---|---------------|
| 0. RESUMEN DEL PROYECTO | |
| 0.1 INTRODUCCIÓN | |
| 1. JUSTIFICACIÓN..... | 13 |
| 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 15 |
| 3. OBJETIVOS..... | 20 |
| 3.1 OBEJTIVO GENERAL..... | 20 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS..... | 20 |
| 4. MARCO TEORICO..... | 21 |
| 4.1 CONCEPCIONES..... | 21 |
| 4.1.1 CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO..... | 21 |
| 4.1.2 QUÉ SON CONCEPCIONES Y CÓMO HA EVOLUCIONADO EL CONCEPTO..... | 23 |
| 4.1.3 TIPOS DE ENFOQUES PARA INVESTIGAR EN CONCEPCIONES..... | 25 |
| 4.1.4 CONCEPCIONES COMO TEORIAS IMPLICITAS Y EXPLICITAS..... | 31 |
| 4.1.4.1 DIFERENCIAS ENTRE TEORÍAS IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITA...32 | |
| 4.1.5 CÓMO SE HA INVESTIGADO EN TEORÍAS IMPLÍCITAS..... | 33 |
| 4.2 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS..... | 40 |

| | | |
|---------|--|----|
| 4.2.1 | PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: CONCEPTUALIZACIÓN..... | 40 |
| 4.2.2 | RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA..... | 42 |
| 4.2.1.1 | CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: DESARROLLO HISTÓRICO..... | 43 |
| 4.2.2 | CÓMO SE ENTIENDEN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CURRÍCULO DE PEDAGOGÍA INFANTIL..... | 49 |
| 4.2.3 | DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA EN EL CURRÍCULO DE PEDAGOGÍA INFANTIL: DISCIPLINAR, ESTRATÉGICA, PROCEDIMENTAL Y ÉTICO- POLÍTICA..... | 51 |
| 4.2.3.1 | DIMENSIÓN DISCIPLINAR..... | 52 |
| 4.2.3.2 | DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL..... | 53 |
| 4.2.3.3 | DIMENSIÓN ESTRATÉGICA..... | 55 |
| 4.2.3.4 | DIMENSIÓN ÉTICO- POLÍTICA..... | 56 |
| 5. | METODOLOGÍA..... | 58 |
| 5.1 | TIPO DE INVESTIGACIÓN..... | 58 |
| 5.2 | UNIDAD DE ANÁLISIS..... | 58 |
| 5.2.1 | UNIDAD DE TRABAJO..... | 60 |
| 6.3 | INSTRUMENTOS..... | 61 |
| 6.3.1 | ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA..... | 61 |
| 6.3.2 | OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE..... | 62 |
| 6.4 | PROCEDIMIENTOS..... | 63 |
| 7. | ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN VIII..... | 66 |
| 7.1 | INSTRUMENTO ENTREVISTA..... | 66 |
| 7.1.1 | CATEGORÍA IDENTIDAD..... | 66 |
| 7.1.2 | CATEGORÍA CONCEPTUALIZACIÓN..... | 69 |

| | |
|---|----|
| 7.1.3 CATEGORÍA QUEHACER..... | 71 |
| 7.1.4 CATEGORÍA REFLEXIÓN..... | 74 |
| 8. ANALISIS DE LAS OBSERVACIONES..... | 77 |
| 8.1 INICIO..... | 77 |
| 8.2 DESARROLLO..... | 80 |
| 8.3 FINAL..... | 84 |
| 9. CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA..... | 88 |
| 10. CONCLUSIONES..... | 89 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 93 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|--|----|
| TABLA 1: TABLA 1. PARALELO TEORÍAS IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITA..... | 33 |
| TABLA 2: CATEGORÍAS DE LA ENTREVISTA..... | 59 |
| TABLA 3: CATEGORÍAS DE LA OBSERVACIÓN..... | 59 |
| TABLA 4: DATOS DE LA OBSEVACIÓN..... | 61 |
| TABLA 5: DATOS DE LA ENTREVISTA..... | 61 |
| TABLA 6: FASES..... | 64 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXOS 1. GUÍA DE LA ENTREVISTA | 102 |
| ANEXO 1.1 CUADROS DONDE SE ORGANIZA LA INFORMACIÓN DE LA ENTREVISTA..... | 105 |
| ANEXOS 2 GUÍA DE OBSERVACIÓN..... | 110 |
| ANEXO 2.1 CUADROS DONDE SE ORGANIZA LA INFORMACION DE LAS CUATRO OBSERVACIONES..... | 113 |

RESUMEN DEL PROYECTO

Concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VIII semestre de licenciatura en pedagogía infantil.

Para este proyecto se tuvieron en cuenta dos grandes fundamentos teóricos: concepciones y prácticas pedagógicas. Desde el primero se explica qué es una concepción y la evolución que ha tenido este concepto desde la construcción del conocimiento: individual y social. Referenciando como el individuo participa de manera individual y social, en la adquisición de sus propias concepciones sobre el mundo que lo rodea. Además hay diferentes enfoques que lo complementa como: la metacognición, la teoría de la mente, las creencias epistemológicas, el fenomenográfico y las teorías implícitas y explícitas. De todos estos enfoques en esta investigación se acoge el de las teorías implícitas, las cuales son importantes ya que evidencian el proceso de construcción de las comprensiones que se tienen las estudiantes del mundo desde los discursos y las actuaciones.

Y desde el segundo, se explican las prácticas pedagógicas como acciones que el maestro realiza dentro del aula y la relación que existe entre la práctica y la teoría. De estas actuaciones a través de la historia se han construido varias concepciones, las cuales fueron nombradas en el primer párrafo. La artesanal o concepción tradicional-oficio, la normalizadora-disciplinadora, la academicista, la técnico academicista, la humanista, y la hermenéutico reflexivo. Además se expone la forma como se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil. La cual se comprende desde cuatro ejes que constituyen y articulan los diferentes procesos de la formación de la futura licenciada en Pedagogía infantil: el primer eje referido a la identidad, el segundo a el saber, el tercero al quehacer y el último a la reflexión.

En este apartado de las prácticas pedagógicas también se vinculan las dimensiones de la formación docente: disciplinar, procedimental, estratégica y ético- política. Las cuales apuntan a que el docente articule todas estas en su quehacer.

La metodología implementada en esta investigación es cualitativa de corte interpretativo, para la cual se utilizaron dos instrumentos, la entrevista semiestructurada y la observación no participante, estos se aplicaron en cinco estudiantes de VIII semestre, las cuales realizaron su práctica pedagógica en la institución educativa Ciudad Boquía, ubicado en el barrio "Parque industrial" en la ciudad de Pereira.

Los instrumentos mencionados anteriormente, arrojaron resultados que permitieron identificar el discurso y quehacer de las estudiantes, los cuales fueron contrastados con la teoría para poder describir qué concepciones caracterizaban a estas estudiantes.

Al realizar el análisis del discurso y el quehacer de las estudiantes se llegó a la conclusión de que se encuentran en dos concepciones la humanista y la técnico academicista, porque piensan y actúan de acuerdo a lo establecido por otras personas y porque quieren cambiar la sociedad desde la enseñanza que les brinden a sus estudiantes. Es decir, su concepción es implícita, debido a que su discurso y su quehacer está aislado de la formación que están adquiriendo en la Universidad Tecnológica como futuras Licenciadas en Pedagogía Infantil. Su concepción se encuentra arraigada a las creencias y representaciones que adoptan en la interacción con los miembros de la sociedad.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un tiempo donde la formación de los futuros maestros se fundamenta en un modelo socioconstructivista, el cual permite que el estudiante sea activo en su proceso de aprendizaje, lo cual le facilita construir su propio conocimiento; este modelo resulta muy claro a nivel teórico, pero se encuentran grandes dificultades a la hora de llevarlo a la práctica. Por eso, los profesores en formación, en sus prácticas pedagógicas reflejan diversos enfoques de formación tales como: práctico –artesanal u oficio, normalizadora-disciplinadora, academicista, técnico-academicista, personalista o humanista y hermenéutico- reflexivo; con base en estos se analizaron y se describieron las concepciones, de la práctica pedagógica de las estudiantes de VIII semestre de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Para esto se tuvieron en cuenta dos grandes fundamentos teóricos: concepciones y prácticas pedagógicas. Desde el primero se explica qué es una concepción y la evolución que ha tenido este concepto desde la construcción del conocimiento: individual y social. Referenciando como el individuo participa de manera individual y social, en la adquisición de sus propias concepciones sobre el mundo que lo rodea. Además hay diferentes enfoques que lo complementa como: la metacognición, la teoría de la mente, las creencias epistemológicas, el fenomenográfico y las teorías implícitas y explícitas. De todo estos enfoques en esta investigación se acoge el de las teorías implícitas, las cuales son importantes ya que evidencian el proceso de construcción de las comprensiones que se tienen las estudiantes del mundo desde los discursos y las actuaciones.

Y desde el segundo, se explican las prácticas pedagógicas como acciones que el maestro realiza dentro del aula y la relación que existe entre la práctica y la teoría. De estas actuaciones a través de la historia se han construido varias concepciones, las cuales fueron nombradas en el primer párrafo. La artesanal o concepción tradicional-oficio, la normalizadora-disciplinadora, la academicista, la técnico academicista, la humanista, y la hermenéutico reflexivo. Además se expone la forma como se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de Pedagogía Infantil. La cual se comprende desde cuatro ejes que constituyen y articulan los diferentes procesos de la formación de la futura licenciada en Pedagogía infantil: el primer eje referido a la identidad, el segundo a el saber, el tercero al quehacer y el último a la reflexión.

En este apartado de las prácticas pedagógicas también se vinculan las dimensiones de la formación docente: disciplinar, procedimental, estratégica y ético- política. Las cuales apuntan a que el docente articule todas estas en su quehacer.

La metodología implementada en esta investigación es cualitativa de corte interpretativo, para la cual se utilizaron dos instrumentos, la entrevista semiestructurada y la observación no participante, estos se aplicaron en cinco estudiantes de VIII semestre, las cuales realizaron su práctica pedagógica en la institución educativa Ciudad Boquía, ubicado en el barrio “Parque industrial” en la ciudad de Pereira.

Los instrumentos mencionados anteriormente, arrojaron resultados que permitieron identificar el discurso y quehacer de las estudiantes, los cuales fueron contrastados con la teoría para poder describir qué concepciones caracterizaban a estas estudiantes.

Al realizar el análisis del discurso y el quehacer de las estudiantes se llegó a la conclusión de que se encuentran en dos concepciones la humanista y la técnico academicista, porque piensan y actúan de acuerdo a lo establecido por otras personas y porque quieren cambiar la sociedad desde la enseñanza que les brinden a sus estudiantes. Es decir, su concepción es implícita, debido a que su discurso y su quehacer está aislado de la formación que están adquiriendo en la Universidad Tecnológica como futuras Licenciadas en Pedagogía Infantil. Su concepción se encuentra arraigada a las creencias y representaciones que adoptan en la interacción con los miembros de la sociedad.

1. JUSTIFICACIÓN:

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

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

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

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

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

Una investigación de este tipo también permitirá dar cuenta que las concepciones no sufren cambios radicales en un momento dado, sino que son procesos paulatinos de transformación que requieren de constantes reacomodaciones en la manera de pensar la enseñanza, el aprendizaje, el

contexto y el rol socio-político de las prácticas pedagógicas. 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 práctica: “Práctica Pedagógica”, que es sustentada en pedagogía y didáctica, donde el estudiante desarrolla competencias desde el ser, el saber y el saber hacer, para que apropie conocimientos y herramientas necesarias para el ejercicio profesional.

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

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

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

constructivista, por lo tanto es conveniente reflexionar si el proceso de formación ha cambiado la forma como se realiza la transposición didáctica o si se continúa impartiendo los conocimientos basándose en el modelo tradicional. Partiendo de esta problemática surgen algunos interrogantes como: ¿Qué pasa durante su proceso de formación? ¿Por qué priman modelos tradicionales en la manera de ver al estudiante, en la manera de relacionarse con los contenidos? ¿Cómo se piensa el estudiante como profesor? En definitiva, ¿cómo concibe su práctica pedagógica?

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

Estas investigaciones son las siguientes:

- **Barrero R. F y Mejía V. B; (2005). “La interpretación de las prácticas pedagógicas de una docente de matemáticas”.** El planteamiento del problema gira alrededor de la labor del docente en su acción pedagógica, por lo tanto surgen inquietudes sobre su ejercicio. Una de ellas es si el docente debe responder a un modelo pedagógico o su práctica está influenciada por sus creencias, historia social y académica. En este contexto surgen las siguientes preguntas ¿Cuáles son los patrones que caracterizan los modelos pedagógicos, los estilos y las creencias de los docentes de matemáticas? ¿Cuáles son las interacciones pedagógicas que se generan entre docente y alumno?

La investigación tiene como objetivo general describir los patrones pedagógicos, modelos, estilos, creencias y las interacciones maestro-alumno. El marco teórico gira alrededor de: educación, etnografía, y práctica. La metodología utilizada es de carácter cualitativo micro-etnográfico, cuyos instrumentos fueron: Observación participante a través de los diarios de campo y entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas.

El análisis de los resultados permitió concluir que los modelos pedagógicos no son suficientes para explicar la práctica pedagógica.

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

- **Beltrán, y Quijano Hernández, de la Universidad Industrial de Santander, y Villamizar de la Universidad Pontificia Bolivariana (2008);**

“Las Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenieras de dos universidades colombianas”. Su pregunta de investigación es: ¿Qué Concepciones Pedagógicas subyacen en las Prácticas de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en programas de Ingenieras de dos Universidades Colombianas?

El área problemática en la que se basaron para llevar a cabo su investigación, consiste, en buscar siempre las relaciones interdisciplinarias entre las Ciencias Naturales y las Ciencias humanas para que los estudiantes se den cuenta de la interconexión que hay entre las dos. Como objetivo general se plantearon identificar las concepciones de los profesores que enseñan las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en los programas de Ingeniería de una Universidad pública y una Universidad privada.

En el marco teórico explican las concepciones y las prácticas pedagógicas como un hecho relevante de investigación para descubrir, explicar y comprender lo que sucede en la dinámica de enseñanza y aprendizaje en el aula y otros entornos determinados para tal fin. Además las prácticas contribuyen a relaciones complejas e inter-disciplinarias. Finalmente expone que lo fundamental de una concepción de practica pedagógica es la posibilidad de articular o de interrelacionar las competencias cognitivas y las consecuencias socio-afectivas.

Esta investigación es de carácter cualitativo, la metodología que se utilizó para llevar a cabo esta investigación es de tipo descriptiva, dado a que se busca conocer la situación y los comportamientos predominantes dentro del quehacer educativo de dos universidades.

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

- **Moreno (2006), “Concepciones de práctica pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional”**, La investigación pretendió comprobar y clarificar el significado de concepción de práctica educativa en el proceso de formación del profesorado de ciencias sociales. El planteamiento del problema se basa en que los maestros y estudiantes no justifican sus falencias educativas tal y como

son vividas en los contextos reales. Su objetivo fue identificar las concepciones de práctica pedagógica que tienen los practicantes, los profesores tutores y a su vez la capacidad que tienen para generar procesos reflexivos de autorregulación y optimización de la labor docente. Tomando como tópicos del marco teórico: concepciones, teorías implícitas y prácticas pedagógicas

La metodología usada en la investigación fue de carácter cualitativo, exploratoria y transversal. Los instrumentos utilizados son la encuesta, la entrevista, las reflexiones escritas por los practicantes, observaciones en el aula y materiales escritos que guían el aspecto pedagógico.

Los resultados evidenciaron que dentro de los procesos de formación, las concepciones, representaciones y creencias que tienen los coordinadores, maestros titulares y alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica, son aspectos inconscientes (implícitos) que afectan la actuación de las personas, por lo tanto muchas de las propuestas de innovación no logran ser interiorizadas por los educadores en formación, por su resistencia al cambio.

Se estableció que en las prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios inciden, en mayor medida, los modelos de enseñanza de sus profesores de educación básica que los de la universidad.

Por último se concluye que en los actores involucrados en la práctica coexisten varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios.

A nivel local encontramos las siguientes investigaciones:

- **Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006). “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”.**

Dicha investigación pretende indagar cómo los estudiantes de VIII semestre abordan el trabajo docente en su práctica pedagógica, de tal manera que se evidencien los saberes adquiridos en el transcurso de la licenciatura por medio de la relación teórico practica. Por tanto se plantea la pregunta de investigación ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de VIII semestre de Licenciatura en pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos?

Tiene como objetivo general caracterizar las prácticas pedagógicas de los estudiantes de VIII semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la

Universidad Tecnológica de Pereira en la Institución Educativa San Nicolás, para comprenderla e interpretarlas a la luz de los modelos pedagógicos.

Según estas autoras, el contexto de las prácticas pedagógicas como objeto de su investigación es un fenómeno social donde hay un encuentro entre los futuros maestros y los niños, de relaciones intersubjetivas, como escenario donde se reúnen varias significaciones que las personas le atribuyen a sus propias experiencias educativas y que conforman un universo simbólico que pretenden interpretar bajo las concepciones de los modelos pedagógicos.

Este estudio es de tipo cualitativo etnográfico, de carácter descriptivo, y pretende dar significado a las motivaciones, intenciones, expectativas que las maestras en formación dan a sus acciones en el acto educativo teniendo como referencia los modelos pedagógicos.

La investigación concluye que las prácticas pedagógicas son un puente de conflictos intelectuales y actitudinales en los maestros, pues aunque desde las aulas se imparten conocimientos, herramientas y estrategias de nuevas formas de aprendizaje y de trabajo con los niños, aun se continúan observando en el campo aplicado acciones pedagógicas poco favorecedoras de la innovación y del cambio en la forma de enseñar. Hay huellas en la tradición de la enseñanza que aunque no se pueden calificar de “malas” son difíciles de desaparecer o de modificarse.

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

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

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

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

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

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

4. MARCO TEÓRICO

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

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

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

4.1 CONCEPCIONES

4.1.1 Construcción del conocimiento.

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

Desde esta perspectiva se entiende que las concepciones son precisamente estas formas de comprensión de la realidad que los sujetos han ido construyendo a través del tiempo, en diversas experiencias físicas y sociales.

Sin embargo se presentan básicamente dos posturas teóricas frente al énfasis que se da a este proceso de construcción, de un lado una perspectiva que hace énfasis en lo social y una cuyo énfasis están en las interacciones sociales.

En este sentido Pozo (2006)¹, hace mención a dos grandes líneas explicativas, la individual y la social, planteadas respectivamente por Piaget y Vigostky.

En primera línea se encuentran la, los planteamientos Piagetianos. (1974)². Esta postura, hace referencia al conocimiento como un proceso de construcción de lo real, desde la interacción individual, entre el sujeto y el objeto. Desde esta perspectiva el conocimiento es fruto de la actividad elaborada del ser humano, dependiente de tres factores: la maduración, la experimentación física y la interacción social. Estos factores se desarrollan por las llamadas invariantes funcionales: la adaptación, que incluyen el equilibrio, desequilibrio, asimilación y acomodación.

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

A su vez, Piaget (1974)³, reconoce que uno de los principales factores en la construcción del conocimiento, es la maduración, en cuanto a la estructura mental y cognitiva del individuo, como un proceso natural que no está sujeto a una interacción constante con el contexto que lo rodea. Respecto a la experimentación, Piaget plantea que el conocimiento es individual y se basa en la interacción activa con el medio y el descubrimiento de nociones, posibilitado por su nivel evolutivo. Respecto a la interacción social, se entiende como todas aquellas interacciones con los demás que permiten la construcción de conocimientos sociales.

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

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

² Piaget, J. (1974).Adaptacion vitale et psychologie de intelligence.Selection organique et p henocopie.Paris, Hermann. Página

³ Ibid., pág 38

Vygotsky (1978)⁴ que explica como a medida que el individuo interactúa con el medio social, construirá su propio conocimiento, ya que el conocimiento no sólo tiene origen en la interacción, sino que es compartido por los grupos sociales, con el fin de proporcionar a sus miembros ideas, palabras, y conceptos que le den sentido al mundo que los rodea.

En la teoría de vygotsky es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros mas capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro que pondría en practica si actuara por si solo. Lo que el niño interioriza es lo que, previamente, ha realizado en el contexto social. La creación cultural canaliza las destrezas de cada generación; así, el desarrollo individual esta mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales.

Vogotsky aportó el concepto de la zona de desarrollo próximo de acuerdo con el cual el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño en actividades ligeramente distantes de sus competencias (en su zona de desarrollo próximo), con la ayuda de adultos o niños más hábiles. Los procesos cognitivos aparecen primero en el plano social; estos procesos compartidos son interiorizados, transformados, para constituir el plano individual.

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

4.1.2 Qué son concepciones, cómo ha evolucionado el concepto.

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

Las concepciones se elaboran a partir de toda la información percibida del entorno, las cuales son codificadas, organizadas y categorizadas, conformando un todo coherente, puesto que estas son verdaderas para la persona que las

⁴ VIGOSTKY, L.S. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores .Cambridge, Mass Harvard University Press. (Tard. Barcelona 1978). Pág. 54.

construye y no necesita que la sociedad las valide porque es una construcción personal, y por tanto resultan arraigadas y difíciles de transformar.

Según Juan Ignacio Pozo⁵(2006), las concepciones a lo largo de la historia se han entendido de diversas maneras, inicialmente se decía que era la forma como cada persona veía una situación, luego se dijo que era un conjunto de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social, después se argumentó que eran representaciones que poseen las personas acerca de la naturaleza y la adquisición del conocimiento, posteriormente se afirma que son experiencias que se definen a partir de la relación interna con las situaciones del mundo que brindan aprendizaje. Y finalmente se argumenta que son teorías implícitas donde asumen que las concepciones son representaciones complejas que muestran diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice del medio social.

Para Giordan y de Vecchi⁶ (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 Marrero⁷1993). 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 porque por medio de esta relación es que se construye y se modifican las teorías implícitas.

Las concepciones se originan desde tres campos, como lo plantea Pozo citado por Gallego y Pérez (1999)⁸, el perceptual, el cultural y el escolar. El primero de ellos es en donde surgen las percepciones y sensaciones para dar sentido a las actividades cotidianas que realiza cada persona; el segundo se refiere a las concepciones que se construyen en la relación del individuo con el entorno

⁵ POZO, José Ignacio y cols. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Enfoques en el estudio de las concepciones aprendizaje y enseñanza. Pág 34

⁶ GIORDAN, André VECCHIO, Gérard de (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. p.111

⁷ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. p.33.

⁸ GALLEGO, Rómulo. PÉREZ, Royman. El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Primera edición. Santa Fe de Bogotá D.C: editorial “ARFO” Ltda, 1999. p. 62

social y cultural. Y el tercero son aquellas concepciones trabajadas de manera formal.

En la construcción del conocimiento, se ponen en juego las concepciones que tiene cada persona frente a todo lo que le rodea, ya que estas conservan un conjunto de saberes, incluso prácticos que hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental, ya que en la satisfacción de sus necesidades básicas, el hombre cuenta con la cultura y la sociedad para desempeñar sus tareas y oficios; desde la práctica pedagógica el docente construye sus propias teorías cuando analiza su quehacer. Las cuales son discutidas durante la reflexión, para reevaluarlas, replantearlas o validarlas. Estas teorías se van convirtiendo en una especie de “estilo de pensamiento dominante”⁹ (Fleck, L 1986). Las cuales se reconstruyen a medida que adquiere más experiencias.

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)¹⁰ de la siguiente manera:

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

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

La metacognición pretende también, analizar el conocimiento consciente del individuo para planificar y controlar los procesos cognitivos. Este proceso se realiza a partir de dos facetas: La primera es la naturaleza declarativa, que

⁹ FLECK, L. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza, (1986). Pág.48.

¹⁰ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág.96

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 Pozo¹¹. 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.

¹¹Ibíd. 65.

Otra visión que exponen los autores Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)¹² 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 Pozo¹³; 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 (2006)¹⁴ agrega que una teoría implícita es activada constantemente y que puede condensarse y automatizarse como el resto de los aprendizajes asociativos, dando lugar a la formación de esquemas mentales explícitos en nuestra memoria permanente, que sirven para ser aplicables únicamente en una tarea específica.

El tercer enfoque es el de las creencias epistemológicas; se refiere a “las ideas sobre la naturaleza del conocimiento y la manera de conocer sostenidas de forma más o menos implícita por distintas personas”¹⁵, la manera en que concebimos la naturaleza del conocimiento influye en el tipo de procesos y 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.

¹² RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág. 80.

¹³ McClelland y Rumelhart, citado por Pozo (2006) . Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. 96.

¹⁴ POZO Juan Inacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 80.

¹⁵ Ibíd. Pág 71

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 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)¹⁶, quienes establecen que las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias sociales y culturales. Es decir, las concepciones se construyen principalmente en entornos sociales y se desarrollan mediante actividades o prácticas culturales. Esto supone que los procesos de construcción, aunque se enfocan en el individuo, se llevan a cabo con otras personas y realizando actividades culturales definidas.

Así mismo, en la investigación de Kelly (1955) citado por Pozo¹⁷, se establece que las teorías implícitas sirven para interpretar la realidad, y se basan en inferencias extraídas de información factual, elaboradas tras la búsqueda y cuestionamiento de hipótesis sobre la naturaleza del mundo físico y social. En este sentido, las teorías implícitas se conciben como construcciones personales, reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales.

Estas investigaciones de Rodríguez, González y Rodrigo (1985)¹⁸ y Kelly (1955) citado por Pozo¹⁹, permiten demostrar el proceso y desarrollo de las teorías implícitas en torno a la construcción del conocimiento.

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

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

¹⁶ RODRIGO, María José, RODRIGUÉZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial visor, 1993. Pág. 51

¹⁷ KELLY, (1955). Citado por POZO, Juan Ignacio (1983). Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006 Pág. 69.

¹⁸ RODRIGO, María José, RODRIGUÉZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial visor, 1993. Pág. 51

¹⁹ KELLY, (1955). Citado por POZO, Juan Ignacio (1983). Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006 Pág. 69

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 Pozo²⁰, quien establece una relación entre la práctica y el conocimiento. En dicha relación, el profesor se sirve de tres tipos de conocimiento: El conocimiento en la acción, producido de manera espontánea y hábil, revelado en nuestras acciones inteligentes; la reflexión en la acción, que permite que el docente pueda reflexionar en medio de su actuar sin necesidad de interrumpirla, reestructurando estrategias de acción en la ejecución de sus tareas, y la reflexión sobre la reflexión en la acción; que supone la capacidad de describir la acción y reflexionar sobre esta descripción, en un proceso de carácter recurrente.

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

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

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

²⁰ POZO, Juan Ignacio citando a Schon (1983). Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág. 83.

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)²¹ 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)²² plantean que las teorías implícitas pueden compararse también con las representaciones sociales, pero teniendo claro que estas últimas son un concepto más extenso, de todos modos las teorías implícitas pueden definirse como conocimientos de las

²¹ POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. Pág .96-92

²² RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993.pág. 26-46.

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)²³ 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)²⁴, quienes argumentan que estas sirven para comprender y simplificar la realidad social, aumentando la percepción de control psicológico en nuestras relaciones sociales.

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

4.1.4.1 Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.

Las teorías explícitas son el producto de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje o de la experiencia; estas son conscientes y tratan de adaptarse a la realidad para explicarla, para así ajustarse a los discursos pensados, es decir, hablar con la propiedad y elocuencia necesaria en un contexto determinado. Por el contrario como se ha venido diciendo las teorías implícitas

²³ BACOVA, V. (1998). Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. *Studia Psychologica*, 40.

²⁴ LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. (2006). relaciones de las teorías inter-grupales. Grupo de Procesos y relaciones inter-grupales. 5-24.

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)²⁵.

En cuanto a la formación docente, según Pozo (2006)²⁶ las teorías explícitas orientan el currículo de formación y normatizan la acción didáctica de este, es decir, que las teorías explícitas orientan los objetivos, los contenidos y los métodos del sistema de formación.

Karmiloff Smith (1997), citado por Pozo (2006)²⁷, 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. Paralelo teorías implícitas y explícitas.

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

4.1.5 Cómo se ha investigado en teorías implícitas.

²⁵ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág. 26-46.

²⁶ POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006. Pág 103.

²⁷ KARMILOFF, Smith. Citado por POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006. Pág. 114.

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

Rafael Porlán Ariza y Cols (2001)²⁸, 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.

Wittrock²⁹ cita estudios de diversos autores como Nisbett y Ross (1980) Esta investigación concluye que los conocimientos de las personas están organizados en estructuras cognitivas, las cuales, son el resultado de la esquematización mental que realizan de su relación con los objetos, sucesos y experiencias del medio, así como de su interacción con otros. Otras formas de organización del conocimiento se representan en creencias o teorías razonablemente explícitas, las cuales constituyen el conocimiento proposicional, que se origina a partir de las diversas ideas que crean las personas en torno a las características de los objetos, sucesos y experiencias del medio con el que se relacionan. La diferencia entre estos tipos de organización del conocimiento radica en la manera como las personas incorporan e interpretan su propio mundo. Esta investigación se desarrolló en torno a las interpretaciones resultantes de la revisión de teorías y creencias de los docentes sobre los alumnos. Para ello se utilizó un método de captación política donde se pidió a 39 docentes que seleccionaran de un grupo de estudiantes de los cuales esperaban un buen rendimiento y otro grupo de los

²⁸ Rafael Porlán Ariza y Cols (2001). Pág. 32

²⁹ WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 502 - 504

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)³⁰, realizan una distinción en las siguientes tres categorías propuestas por Jackson (1968) quien dice, son las que componen el pensamiento de los docentes: a). La planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos), b) Sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) Sus teorías y creencias. Se dice entonces que las dos primeras categorías representan una distinción temporal, ya que tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula o bien antes o después de esa interacción. Además, estos investigadores formularon la hipótesis de que el tipo de pensamiento de los enseñantes durante la interacción en el aula difiere cualitativamente de los tipos de pensamiento que se producen antes y después de esa interacción.

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

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

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)³¹ citar propone otras categorías las cuales fueron retomadas por Connors y Lowyck (1980), estas reflejan una mayor descripción de tipo “procesos cognitivos” de los pensamientos interactivos de los docentes:

Percepciones: el docente mencionaba una experiencia de tipo sensorial.

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

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

³⁰ Ibíd. Pág. 449

³¹ Ibíd. Pág. 481

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

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

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

Ahora bien, el estudio sistemático de los procesos de pensamiento de los docentes enfrenta a los investigadores con serios problemas técnicos, metodológicos y epistemológicos. Esta investigación se basa en gran medida en varias modalidades de autoinformes de los maestros, y el principal problema metodológico concierne al modo de conseguir e interpretar autoinformes validos y fiables sobre los procesos cognitivos. Como por ejemplo el uso de informes verbales como datos, ha sido criticado por Nisbett y Wilson (1977)³² cuyos argumentos fueron cuestionados por Ericcson y Simon (1980)³³. Estos últimos indicaron que los informes verbales son muy fiables y válidos como datos cuando una persona informa sobre el contenido de lo que se esta ocupando en aquel momento. Se dice además, que menos fiables y válidos son los datos obtenidos a partir de investigaciones vagas y generales o que obligan a los entrevistados a valerse de procesos deductivos para completar o elaborar parcialmente la información recordada.

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

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

Este método consiste en hacer que un maestro verbalice todos sus pensamientos mientras realiza tareas como la planificación de una lección o la evaluación de materiales curriculares. Las verbalizaciones del maestro se

³² Ibid. Pág. 451-455

³³ Ibid

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)³⁴ y consiste en reproducir en audio o videocasete en episodio grabado durante la enseñanza, para permitir al que lo contempla o escucha (por lo general el docente que lo protagonizó) que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo. La aplicación del método puede sufrir algunas variantes: se pueden reproducir partes de la grabación completa; el investigador puede, cada vez que se detiene la cinta, formular preguntas preestablecidas, o bien pedir al docente que haga los comentarios que considere pertinentes; la decisión acerca de cuándo detener la cinta puede ser prerrogativa del investigador, del docente o de ambos. Los informes y comentarios del enseñante sobre sus pensamientos y decisiones durante la enseñanza se graban, transmiten y someten a un análisis de contenido.

Otro método es la captación de “política”, 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,

³⁴ Ibíd. Pág. 456

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, esta técnica se ha utilizado en el estudio de las teorías implícitas de los maestros. Fue desarrollada por Kelly (1955)³⁵ como método para descubrir los constructos personales que influyen en la conducta individual. Se le presenta a una persona una serie de tarjetas en las que han escrito palabras aisladas o frases relacionadas con el ámbito que interesa al investigador. Se pide al sujeto que indique qué tarjetas son semejantes o diferentes y que explique por qué. El investigador denomina “constructos” a los conjuntos de tarjetas así obtenidos y a sus respectivas fundamentaciones. Los constructos y sus elementos componentes se ordenan entonces en forma de matriz para que queden de manifiesto (al examinarlos o al someterlos a análisis factorial) las relaciones entre los constructos. Las variantes de esta técnica incluyen que se encargue el docente de la producción de los elementos que se deben clasificar y que

³⁵ KELLY, (1955). Citado por POZO, Juan Ignacio (1983). Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006 Pág. 69-70

participe en el análisis de las relaciones entre los componentes por medio de entrevistas “clínicas”.

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

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

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

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

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

Por último, las funciones de la planificación del maestro que no se relacionan directa y exclusivamente con un episodio concreto de la enseñanza, no fueron

consideradas en su totalidad. 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”³⁶.

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

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

³⁶ LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital

reuniones con los padres de familia, organiza actos culturales, se relaciona profesionalmente con otros maestros, entre otras.

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

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

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

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

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

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

docente, de la teoría y de la práctica” (Avalos, 2002, p. 109)³⁷ citar al pie de la página, en la cual, se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional

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

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

4.2.2 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”³⁸ es decir, es un conocimiento disciplinar y pedagógico que adquiere un maestro en formación, fundamentada desde las bases académicas, a través de las diferentes asignaturas que les brinda el programa en la licenciatura.

³⁷ Avalos, B. (2002): Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile.pág. 109.

³⁸ Diker G Terigi. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Carr 1990. Pág. 119.

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

Por este motivo Carr (1990)³⁹ ha planteado dos modos de ver la relación entre la teoría y la práctica diciendo: 1) “la teoría deriva de la práctica que es quien la refleja, en este sentido la teoría es la conceptualización de las prácticas. 2) la práctica se sustenta en la teoría, tanto así que debería derivarse de ella”. Esto refleja que tanto la teoría como la práctica se complementan entre sí, porque no puede haber una práctica pedagógica sin teoría que la sustente y una teoría sin una práctica que permita comprobarla.

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)⁴⁰

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

4.2.2.1 Concepciones de Práctica Pedagógica: Desarrollo histórico.

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

Enfoque artesanal o concepción tradicional-oficio:

Este enfoque toma la práctica pedagógica como una actividad artesanal, entendida como el oficio donde se moldea al docente en la medida que adquiere experiencias de forma espontánea dentro del contexto escolar. El

³⁹ Carr (1990). Citado por Diker Gabriela, Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Teoría vs práctica. 1997. Pág. 119.

⁴⁰ Arveláez Martha Cecilia, Bustos Alfonso, Díaz Barriga Frida, Santángelo Horacio. Documento de trabajo. 2009 pág. 5.

único camino para formarse en la enseñanza, es realizando un trabajo que se aprende de manera similar a un oficio o tarea.

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

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

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

La tradición normalizadora-disciplinadora:

Enfoque desarrollado conjuntamente con la aparición de las escuelas normales; surge en el siglo XIX, cuando en lugares como Europa y Estados Unidos, descubren altos índices de miseria indiferenciada, marginalidad, lo cual originó comportamientos no aptos de ser realizados por la sociedad. En este punto, “se introduce la maquinaria pedagógica con el fin de normalizarla”⁴¹ (Davini. 1997).

En esta maquinaria pedagógica, entendida como una forma de enseñar, muestra a los profesores como un ejemplo moral para la población, por ello se les denomina como el “buen maestro”, cuya única misión es la de formar docentes íntegros capaces de educar y de civilizar a dicha sociedad. Entonces

⁴¹ Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. Pág. 21.

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.”⁴² (Davini.1997).

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

El enfoque técnico academicista o concepción tecnológica o tradición eficientista:

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

En este enfoque se incluyó la división técnica de las actividades escolares, “separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías...”⁴³ (Davini.1997) aquí

⁴² Ibid. Pág. 35

⁴³ Ibid. Pág. 37

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

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

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

La concepción personalista o humanista:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

necesarios para la ejecución de la tarea y resolución de problemas de forma reflexiva y autónoma⁴⁴

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

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

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

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

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

Por esta razón, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil fundamenta las prácticas pedagógicas desde enfoque “hermenéutico- reflexivo⁴⁵ o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva⁴⁶”, 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 Lanza⁴⁷, 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

⁴⁴ ECHEVERRY, Liliana. La practica pedagógica: Una torre de Babel. En: Revisa Uni-Pluri/versidad. Universidad de Antioquia, No2, 2009, p. 51.

⁴⁵ PEREZ, Gómez.1993, dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

⁴⁶ RODRIGUEZ, Marcos y GUTIERREZ, Ruiz.1995. dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

⁴⁷ LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

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, estas son:

4.2.4.1 Dimensión disciplinar.

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

Se habla aquí de *disciplina* entendida como orden de estudio. Las disciplinas se reconocen por las divulgaciones académicas donde se exponen los resultados de los procesos de investigación y por los círculos académicos, intelectuales o científicos a los cuales pertenecen las investigaciones. Ahora bien, respecto a la dimensión disciplinar, se acepta que “no se puede enseñar aquello que no se conoce”, tampoco se puede aceptar que algunas escuelas de formación de maestros han centrado sus esfuerzos en este aspecto exclusivamente, bajo la premisa de que quien conoce con suficiencia la disciplina es el indicado para enseñarla. Por el contrario, sabemos que sí es necesario reconocer la vinculación conocimiento-enseñanza como condición imprescindible para cualquier maestro.⁴⁸

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 Contreras⁴⁹ 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

⁴⁸ Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital.

⁴⁹ GÓMEZ DE BARBOSA, Gladys Lucía - BUITRAGO CONTRERAS, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes, Universidad el bosque. Pág. 2

cualquier forma, este tipo de saber aparece configurado por una pregunta; ¿Qué sé de lo que conozco?”⁵⁰

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

4.2.4.2 Dimensión Procedimental

Esta dimensión hace referencia específicamente a la transposición didáctica como eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en transformar los saberes disciplinares en saberes escolares, que como dice Lanza⁵¹, 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.”⁵²

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.

³⁰ CASTAÑEDA VÁZQUEZ, María y ABBA BERNSTORFF, Alberto Boris. Ponencia “Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja”. Pág. 2

⁵¹ Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital.

⁵² *Ibíd.*

En este sentido, tanto Brousseau como el mismo Chevallard (2005)⁵³ coinciden en que la forma como estos procesos de adaptación y transformación de objetos saber a objetos de enseñanza debe ser sometida a una estricta vigilancia denominada “vigilancia epistemológica”, la cual significa un proceso autorreflexivo permanente por parte del docente, pues a través de esta dimensión se exige una escogencia consciente y profunda de los saberes o conocimientos a transmitir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar. Por tanto implica el cuidado que debe tener el maestro al momento de su intervención, para que no se pierda el sentido original de lo que enseña.

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

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

Para que la enseñanza de un determinado contenido del saber sabio designado entre muchos otros sea apto para lograr los objetivos de la enseñanza, éste deberá sufrir una serie de transformaciones y de adecuaciones por parte del enseñante, adaptaciones que suponen como menciona Chevallard (2005)⁵⁴ “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

⁵³ CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. editorial Aique. 2005. P. 51

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

las motivaciones, intereses y conocimientos previos de los alumnos, desde el manejo de una adecuada metodología que se expresa en configuraciones, secuencias y dispositivos didácticos.

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

4.2.4.3 Dimensión estratégica.

Otra dimensión constituyente de la Práctica Pedagógica en el Currículo de Pedagogía Infantil es la dimensión estratégica. Lanza⁵⁵ la plantea como la capacidad de resolver proponer rutinas de acción y dar respuesta a aquellos conflictos de que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y de su contexto. El enfrentar estas situaciones requiere de consideraciones pedagógicas que permitan la expresión de las diferencias y el respeto entre los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que el hombre por naturaleza genera espacios de convivencia, pero esto no niega que las relaciones sociales puedan deteriorarse, nos referimos a los conflictos en las relaciones humanas que ocurren en cualquiera de los escenarios sociales, en este caso dentro del aula, donde emergen desacuerdos, tensiones interpersonales, enfrentamientos intra o 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.

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

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

4.2.4.4 Dimensión ético-política

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

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

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

adquieren nuevos conocimientos y se interactúa con las demás personas, convirtiéndose en saberes explícitos.

5. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de investigación:

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

Según Taylor y Bogdan, citado por Deslauriers la investigación cualitativa, es la que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas, esta investigación se centra en el análisis sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción y la construcción de la realidad social⁵⁶.

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

5.2. Unidad de análisis:

Concepciones de práctica pedagógica de estudiantes de VII 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.

⁵⁶ Taylor y Bogdan, citado por Deslauriers, Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía Práctica: La investigación cualitativa. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro, 2004. p. 5

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

Tabla 2: categorías de entrevista.

| Categorías | Definición |
|--------------------------|--|
| Identidad | Es entendida como la construcción personal que realiza el docente, en la medida que obtiene experiencia en sus prácticas pedagógicas |
| Conceptualización | Es el saber que tiene el docente acerca de un área disciplinar concreta, reconociendo la historia de dicha disciplina, sus transformaciones y las tendencias actuales en las cuales las comunidades científicas vienen trabajando. |
| Quehacer | Es la formación en el saber hacer; como posibilidad de adquirir y desarrollar conocimientos que le permitan desempeñarse como maestro. |
| Reflexión | Es la revisión teórica y metodológica sobre el quehacer del docente, desde una actitud, y una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica. |

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

Tabla 3: categorías de la observación.

| Categoría | Momentos | Definición |
|------------------|-------------------|--|
| Quehacer | Inicio | No sólo se centra en organizar la intervención del docente, sino en que ésta estructura sea clara para el estudiante y que en razón de ello pueda después realizar procesos de evaluación y autoevaluación, y encuentre sentido a las diversas estrategias utilizadas por el profesor. |
| | Desarrollo | Es la actuación del docente en el aula, donde realiza diferentes actividades enfocadas a que el estudiante adquiriera un nuevo conocimiento. para lo cual se tienen en cuenta aspectos pedagógicos y didácticos que guían el proceso de aprendizaje del estudiante. |
| | | Es el proceso cognitivo y metacognitivo que da cuenta de los aprendizajes, sus transformaciones |

| | | |
|--|---------------|--|
| | Cierre | y los procedimientos que se llevaron a cabo para aprender. |
|--|---------------|--|

5.2.1 Unidad de trabajo

Concepciones de práctica pedagógica de 5 estudiantes de VIII semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La práctica de VIII semestre, se enfatiza en dos áreas predeterminadas por el núcleo de práctica: Ciencias Sociales y Matemáticas. Además, las estudiantes de este programa deben haber cursado las prácticas anteriores, y haber aprobado los prerrequisitos, en este caso:

- Práctica proyecto pedagógico III
- Construcción y didáctica de la ciencias
- Construcción y didáctica de las matemáticas III
- Construcción y didáctica del lenguaje escrito III

De igual manera, se tendrá en cuenta, que curse esta práctica por primera vez, o si por el contrario la está repitiendo. Estas estudiantes serán las que se les aplicará los instrumentos, con el propósito de analizar las concepciones que tienen acerca de la práctica pedagógica.

Por esto se realizaron los siguientes pasos:

1. Se seleccionamos los cinco sujetos de VIII semestre de la carrera licenciatura en pedagogía infantil, para aplicar los instrumentos.
2. Se realizó una entrevista a cada una de forma oral y escrita. Donde ellas opinaban acerca de su quehacer docente, identidad, conceptualización de la práctica y su forma de reflexionar.
3. Aplicamos el instrumento de observación, en el campo real de las 5 estudiantes, durante un mes, el cual fue en el colegio Ciudad Boquía, ubicado en el barrio Parque Industrial de la ciudad de Pereira.
4. Se vació la información recogida de la entrevista y la observación, en cuadros, que facilitaban, organizar mejor los datos arrojados.
5. Se describió la información acerca de los resultados que arrojó la información de los cuadros, para estos se tuvo en cuenta, las coincidencias en las respuestas de las estudiantes y lo que se observó de cada intervención en el aula.
6. Se contrastó lo que se observó con la teoría, para encontrar la concepción que evidenciaban éstas estudiantes, con respecto, a las prácticas pedagógicas.

Tabla 4: datos de la observación.

| OBSERVACIÓN | ESTUDIANTES | FECHA | | | |
|--------------------|--------------------|--------------|---------|---------|---------|
| | Sujeto 1 | Sep. 1 | Sep. 8 | Sep. 15 | Sep. 22 |
| | Sujeto 2 | Sep. 1 | Sep. 8 | Sep. 15 | Sep. 22 |
| | Sujeto 3 | Sep. 1 | Sep. 8 | Sep. 15 | Sep. 22 |
| | Sujeto 4 | Sep. 8 | Sep. 15 | Sep. 22 | Sep. 29 |
| | Sujeto 5 | Sep. 8 | Sep. 15 | Sep. 22 | Sep. 29 |

Tabla 5: datos de la entrevista.

| ENTREVISTA | ESTUDIANTES | FECHA |
|-------------------|--------------------|--------------|
| | Sujeto 1 | 3 sep. |
| | Sujeto 2 | 3 sep. |
| | Sujeto 3 | 17 sep. |
| | Sujeto 4 | 17 sep. |
| | Sujeto 5 | 17 sep. |

5.3. INSTRUMENTOS

5.3.1 Entrevista semiestructurada:

Según, el Dr. Antonio C. Cuenca, “la entrevista es el proceso de interacción dinámica de comunicación entre dos personas, entrevistador y entrevistado bajo control del primero. Teniendo como finalidad, conseguir información lo más implicante posible, sobre el objeto de análisis que se plantea”⁵⁷

Para este caso, la entrevista tiene como objetivo, conocer lo que las estudiantes de VIII semestre de la Licenciatura de Pedagogía Infantil, piensan de la práctica pedagógica. Por tal motivo se permitió que expresaran sus ideas acerca de esta.

Para la realización de dicha entrevista se tuvo en cuenta una guía orientadora con una serie de preguntas que están pensadas desde cuatro categorías: identidad, conceptualización, quehacer y reflexión.

⁵⁷ CUENCA, C. Antonio. “entrevista” Métodos Cualitativos. (en línea) documentosaraos.googlepages.com/Cualitativo.pdf (consulta: 2 junio 2010)

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)

Ver anexo 1.

5.3.2 Observación no participante:

La observación “es una técnica de investigación cualitativa con la cual el investigador recoge datos de naturaleza especialmente descriptiva”⁵⁸.

El objetivo es identificar en el quehacer de las estudiantes de VIII semestre para diagnosticar sus concepciones sobre la práctica pedagógica.

Las observaciones se realizarán una vez a la semana y se tendrán presente cuatro 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.

⁵⁸ DESLAURIERS, Jean-Pierre (2004). Investigación cualitativa. Guía Práctica. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira. Papiro. Página 46

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

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

Ver anexo 2.

En la presente investigación se utilizaron y aplicaron los anteriores 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.

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

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

5.4 PROCEDIMIENTO

Esta investigación se realizó en tres fases:

La fase de identificación

Hace referencia a la aplicación de los instrumentos donde se recolectó y organizó la información arrojada en cuadros de análisis, teniendo en cuenta las categorías de cada instrumento.

➤ **Fase de caracterización**

Hace referencia a dos aspectos:

Primero caracterizar las concepciones de las cinco estudiantes de VIII semestre de licenciatura en Pedagogía Infantil, de acuerdo a lo expresado en sus discursos.

Y segundo, caracterizar las concepciones de estas estudiantes, teniendo en cuenta lo evidenciado en su rol como docentes.

➤ **La fase Confrontación**

Hace referencia a la contrastación que se realizó entre los resultados obtenidos desde los instrumentos, con la teoría que es la que explica y fundamenta los diferentes resultados que se pueden dar en el pensamiento de las estudiantes evidenciando las características comunes y generales de dichas concepciones.

Tabla 6: fases.

| FASE | DIMENSIÓN | INSTRUMENTOS |
|-----------------|--|---|
| Identificación | Recoger y organizar la información, desde las categorías iniciales: Discursos: Identidad, conceptualización, quehacer y reflexión. Actuaciones: Categoría quehacer: Momentos: inicio, desarrollo y cierre. | Entrevistas semiestructurada. Observación no participante. |
| Caracterización | Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos Caracterizar las | Entrevistas semiestructurada. Observación no |

| | | |
|---------------|--|---|
| | concepciones de práctica pedagógica desde las actuaciones | participante. |
| contrastación | Contrastar las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de las estudiantes | Análisis entrevistas y observaciones. Marco teórico. |

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para comprender las concepciones que tienen las estudiantes de VIII 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 se 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.

A continuación se dará a conocer el discurso de las estudiantes, mediante el análisis de las entrevistas.

7.1 INSTRUMENTO ENTREVISTA

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

7.1.1 Identidad

La identidad entendida como la construcción personal que realiza el docente, en la medida que obtiene experiencia en sus prácticas pedagógicas, según Lanza, Arbeláez, Ruíz, Vargas, Gallego, Alzate, Agudelo y Gil (2009)⁵⁹ se relaciona con dos aspectos: el primero se refiere a la posibilidad de confrontar

⁵⁹ Lanza S Clara Lucia, Arbeláez G Martha Cecilia, Ruíz Miryam, Vargas Edilma, Gallego C Geofffrin Ninoska, Alzate Piedrahita Maria Victoria, Agudelo Gil María Gladys y Gil R Hernán. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicopedagogía. Formación de docente: documento de trabajo. Ser. 2009. Pág.1.

sus imaginarios; es decir, que aquello que eligió como opción profesional, corresponda con sus intereses, expectativas y proyecto de vida. Y el segundo se refiere a la posibilidad de comprender las responsabilidades de orden social y político que se tienen al ser docente.

La identidad se evidencia en la motivación de las estudiantes de VIII semestre, desde varios aspectos, el más relevante, es la comunidad infantil, en este sentido las estudiantes dicen: *“me gusta enseñar, me gusta trabajar con la comunidad y más con niños y montar un jardín”* (s4 p1); *“ayudar a los niños a adquirir aprendizaje, formar mejores individuos desde la escuela, el disfrutar de sus aprendizajes”* (s2, p1); *“transformar la sociedad partiendo de la base que es la infancia, desde lo cognitivo, dejar buena huella, transmitir un buen conocimiento de la mejor manera”* (s3, p1); las anteriores afirmaciones demuestran que se sienten cómodas con su rol de docente, el cual parte de la formación intelectual de la infancia para obtener una mejor sociedad en el futuro; de otra parte centran la enseñanza en la transmisión de conocimientos sin tener en cuenta aspectos didácticos, que pueden garantizar el aprendizaje. Esto refleja que las estudiantes identifican el rol docente como un agente social que transmite básicamente conocimientos, dejando de lado otros aspectos de la formación infantil, esto puede deberse a que conciben el rol del maestro ligado a los contenidos y no a la formación. En este sentido Tedesco (1987) afirma que el maestro que se fundamenta en los sistemas academicista, centra su enseñanza en la trasmisión de contenido, si tener en cuenta una pedagogía que permita a los niños y niñas adquirir un aprendizaje significativo⁶⁰.

Ahora bien, el sentido que las estudiantes le asignan a la práctica pedagógica esta enmarcado en la oportunidad que ésta brinda de comprobar lo teórico con la realidad escolar un ejemplo es el siguiente: *“que ayudan aplicar las teorías enseñadas, colocando en juego todos los aprendizajes adquiridos”* (s2, p2); *“la práctica me parece muy importante ya que tenemos el privilegio de tener la carrera teórico-práctica, lo cual facilita el aprendizaje”* (s3, p2); *“poner en práctica todos nuestros conocimientos teóricos que hemos adquirido, en el momento de realizar la práctica pedagógica”* (s5, p2). Se evidencia que existe una relación unidireccional entre la teoría y la práctica, porque las estudiantes comprenden la práctica como un escenario, que posibilita a los docentes en formación, verificar la teoría adquirida en la academia, para descubrir formas de enseñanza.

Las prácticas pedagógicas en muchas ocasiones llevan a las estudiantes de este semestre a pensar en desistir de la carrera, por diferentes situaciones e inconvenientes que surgen durante su proceso de formación: *“ porque en VI semestre las bajas notas en la planeación me hacían creer que no era buena*

⁶⁰ Tedesco citado por Diker Gabriela y Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Tradición academicista pág. 21. 1997.

maestra”, (s3, p3) *“si, en reiteradas ocasiones, porque cuando se elabora un plan de clase y te enfrentas al grupo y vez que lo que planeaste no está acorde a las necesidades y demandas del grupo, dudas si de verdad tienes vocación”* (s4,p3). Lo anterior indica que los errores cometidos, las hacen dudar de su vocación y de su idoneidad, también las llevan a darse cuenta que les falta fortalecer su papel como docente. Lo que evidencia que el escenario de la práctica se convierte en un espacio de confrontación que podría ser aprovechado precisamente como una oportunidad de reflexión sobre su rol. Según Diker y Terigi (1997) cuando el maestro adquiere el compromiso de revisar sus actuaciones, la práctica se convierte en una condición para perfeccionar su actuación en el aula, por medio de la modificación de las acciones anteriores⁶¹.

Con respecto al ser docente, las estudiantes lo comprenden como una responsabilidad social, por ejemplo: *“todo el compromiso del mundo porque nos están dando una licencia para formar personas, lo cual implica repercusiones psicológicas, emocionales e intelectuales”* (s3, p4); *“responsabilidad de formar seres íntegros, de desarrollar competencias, desarrollar actividades para que haya un aprendizaje significativo, llevar al niño a que sea más crítico, reflexivo de su propio proceso de formación”* (s4, p4). Lo anterior indica que las estudiantes son conscientes de las funciones de su rol como docentes, entre ellas formar a los niños y niñas en diferentes dimensiones del desarrollo humano, cognitiva, afectiva y ética, para que éste se eduque de forma integral; Diker y Terigi (1997), argumentan que se requiere de un docente que realice su labor lo más humano posible, que además de trabajar sobre los conocimientos, maneje aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo⁶². Sin embargo las estudiantes no llegan a explicitar cómo sería de manera concreta este proceso de formación. Las estudiantes, se contradicen con las afirmaciones dichas anteriormente, donde manifestaban que el sentido de la práctica se encontraba en la transmisión de contenidos. Estas contradicciones pueden dar cuenta de los desequilibrios o tensiones que genera la práctica, lo cual puede deberse precisamente a que aun se está en proceso de formación y de consolidación de la identidad.

Además, las prácticas pedagógicas les aportan a su vida profesional la oportunidad de seleccionar y corregir las estrategias para su intervención pedagógica: *“la tomo como ensayo y error, si diseño una estrategias elijo la que me sirva más”* (s3 p5) se identifica que las prácticas les permiten a las estudiantes, ensayar estrategias que sin embargo no tienen su correlato con la teoría, es decir, aun no son reflexionadas desde referentes conceptuales propios de su quehacer. De otra parte, algunas estudiantes lo ven como: *“me*

⁶¹ Diker Gabriela y Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Teoría vs práctica. Pág. 123. 1997.

⁶² Diker Gabriela y Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Trayectoria escolar previa. Pág. 134. 1997.

aporta experiencia, me permite realizar una reflexión en cuanto a mi desempeño y mi quehacer docente, me permite empezar una formación tanto académica como personal (s4 p5). Una oportunidad de formación general, sin llegar a concretar aspectos específicos de dicha formación. Lo cual indica que las estudiantes toman las prácticas como un espacio de experimentación, para comprobar la eficacia de ciertas estrategias y poder retomarlas en su vida laboral. Y aprender de las experiencias que les otorgó la práctica. sustentado desde Diker y Terigi (1997) se da porque el maestro en formación asocia la noción de experiencia al aprendizaje, que se deriva de la asimilación de rutinas escolares, del ensayo y error que se realizan en la práctica⁶³.

Puede concluirse, que la identidad es explícita porque conciben al maestro como un profesional que enseña, pero esta no es clara, porque se contradicen en el tipo de educación que realiza el maestro, ya que primero afirman que el maestro tiene la función de transmitir conocimientos que se basan en contenidos, y después manifiestan que el maestro es aquel que promueve una educación teniendo en cuenta diferentes dimensiones del ser humano (cognitiva, afectiva y ética). Esto demuestra que aún no llegan a concretar acciones específicas del maestro; esta situación pueden deberse a que aun están en proceso de consolidar su identidad, por que éstas concepciones opuestas cambiarán a medida que tengan experiencias educativas, como lo afirma (Bonilla, 2006) a través de las prácticas pedagógicas que utilizan como instrumento, podrán pulirse en lo que quieren ser⁶⁴.

7.1.2 Categoría conceptualización

En palabras de Lanza, Arbeláez, Ruíz, Vargas, Gallego, Alzate, Agudelo y Gil (2009) La conceptualización hace referencia a la formación de un profesional en un área disciplinar concreta, que reconoce la historia de dicha disciplina, sus transformaciones y las tendencias actuales en las cuales las comunidades científicas vienen trabajando⁶⁵. Es decir, la conceptualización es la construcción abstracta que realiza un sujeto en su mente, a partir de la realidad, teniendo en cuenta un campo de saber específico, en este caso del maestro que debe tener claro la disciplina que va a enseñar y la forma como debe actuar de acuerdo a como ha evolucionado el saber, para que se dé un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁶³ Diker Gabriela y Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Teoría vs práctica. Pág. 121. 1997.

⁶⁴ Bonilla Carlos Bolívar. Formación curricular e identidad profesional del licenciado en educación física. Ponencia presentada en el III Congreso Colombiano de Educación Física. Cartagena (Dic. 7-12,1988). Pág. 17.

⁶⁵ Lanza S Clara Lucia, Arbeláez G Martha Cecilia, Ruíz Miryam, Vargas Edilma, Gallego C Geofffrin Ninoska, Alzate Piedrahita Maria Victoria, Agudelo Gil María Gladys y Gil R Hernán. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicopedagogía. Formación de docente: documento de trabajo. Conceptualización. 2009. P.2.

Para las estudiantes la práctica pedagógica es el lugar que permite demostrar todo lo que se aprende durante la carrera, para luego seleccionar las estrategias más eficaces: *“espacio pedagógico en donde se ponen en practica todos los conocimientos teóricos que se poseen”* (s5, p1); *“espacio discursivo que le permite a la futura docente llevar a cabo una serie de estrategias previamente analizadas”* (s4, p1); sustentado desde Bernestein y Díaz, (1985) la práctica es el momento y el lugar donde la fundamentación teórica en la formación del maestro es contrastada con la realidad, donde generalmente se evidencia la aplicación de procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción⁶⁶. Por eso estas estudiantes conciben la práctica como el espacio donde se ejecutan estrategias planeadas con anticipación.

Las estudiantes consideran que las funciones de la práctica pedagógica son formar maestros que tengan la capacidad de reflexionar sobre sus actuaciones en el aula, porque de esta forma podrán mejorar las falencias y enriquecer su proceso de enseñanza, un ejemplo de esto es: *“de formación integral, enseñar a pensar, estudiantes críticos y reflexivos de su proceso de enseñanza”* (s4, p2); *“identificar las falencias de las practicantes para mejorarlas y brindarles lo necesario para que su labor sea la mejor”* (s1, p2); aquello indica que las estudiantes le dan a la práctica pedagógica la función de enseñar a reflexionar sobre sus acciones, para identificar las falencias, modificarlas y así perfeccionar su labor. Pero ven la reflexión como un aspecto que sirve para corregir errores de manera superficial, es decir, las estudiantes no conciben la reflexión como en verdad es; en palabras de Schon (1987) es importante un profesional reflexivo más aun si es un maestro porque esto les permite que defina y redefina los problemas educativos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias⁶⁷.

Para seleccionar los contenidos a enseñar eligen el instrumento que ha sido establecido por el Ministerio de Educación Nacional (estándares) para adaptarlo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, una muestra de esto es: *“me baso en los estándares y lineamientos curriculares correspondientes al grado y área”* (s2, p3); *“revisar los estándares curriculares para cada área según el nivel y estos articularlos con los planes de estudio de la institución y los conocimientos que poseen los estudiantes”* (s5, p3); se indica que priman los criterios externos para la selección de contenidos, sin embargo algunas adaptan estos criterios a las necesidades e intereses de los niños según el nivel escolar en que se encuentran. Tal como indica Sanmartí (2005) cada unidad didáctica debe ser adaptada por cada profesor a sus objetivos y contextos particulares, cada docente debe realizar esta labor con

⁶⁶ BERNESTEIN, B. Y DÍAZ, M. hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación Nº 15. 1985.

⁶⁷ Schon, citado por Pozo Juan ignacio. Scheuer Nora. Pérez Echeverría María del Puy. Mateos Mar. Martín Elena. De la cruz Montearrrat. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. El perfil del docente y el análisis de la práctica. Pág. 84.

autonomía⁶⁸. Pero en lo manifestado por las estudiantes no se clarifica como sería esta adaptación.

Los aspectos que consideran importantes las estudiantes para planear actividades que permiten al educando acercarse al conocimiento dan cuenta del proceso didáctico que debe realizar un docente para ejecutar y planear su clase: *“que lo que vaya a enseñar se plantee con un lenguaje simple, material concreto, que el contenido sea importante y funcional para ellos”* (S1, p4); *“que sean divertidas pero a la vez profundas, que parta de la experiencia y que el niño tenga un desequilibrio cognitivo para generar conocimiento”* (s3, p4); de esto se puede inferir que las estudiantes realizan este proceso didáctico con el fin de que los alumnos se motiven hacia el aprendizaje y puedan alcanzar fácilmente los logros esperados, porque tiene en cuenta que para planear estrategias de aprendizaje se debe enfocar en una trasposición didáctica, donde se transforma el saber científico a saber escolar para que el contenido sea comprendido más fácilmente Chevallard (1991).⁶⁹

Para sintetizar, las estudiantes conceptualizan la práctica, como el espacio que les permite perfeccionar la manera de adaptar los conocimientos científicos a escolares, Chevallard, (1991)⁷⁰, por medio de la confrontación de los conocimientos adquiridos en su formación, con la realidad escolar, Por eso manejan una serie de rutinas importantes, que evidencia que los contenidos que enseñan en sus clases no salen de sus imaginarios, si no de documentos esenciales (estándares y lineamientos curriculares).

7.1.3 Categoría quehacer

Según Lanza, Arbeláez, Ruíz, Vargas, Gallego, Alzate, Agudelo y Gil (2009) el quehacer se refiere a la posibilidad de adquirir y desarrollar conocimientos que le permitan desempeñarse como maestro, donde el estudiante confronta los conocimientos teóricos adquiridos en el campo de la disciplina, la pedagogía y la didáctica con lo que sucede en el aula⁷¹. Es decir, es el conjunto de acciones que realiza el futuro docente, teniendo en cuenta lo aprendido en su formación para reflexionar .

⁶⁸ SANMARTI, Neus. La unidad didáctica en el paradigma constructivista. En: Unidades didácticas en ciencias y matemáticas. Capítulo 1. La unidad didáctica en el paradigma constructivista Editorial Magisterio. Bogotá: 2005. Pág. 16

⁶⁹ Chevallard. Citado por Diker Gabriela. Terigi F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Hacia la construcción de una formación de mayor impacto. Pág. 141.

⁷⁰ Chevallard. Citado por Diker Gabriela. Terigi F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Hacia la construcción de una formación de mayor impacto. Pág. 141.

⁷¹ Lanza S Clara Lucia, Arbeláez G Martha Cecilia, Ruíz Miryam, Vargas Edilma, Gallego C Geofffrin Ninoska, Alzate Piedrahita Maria Victoria, Agudelo Gil María Gladys y Gil R Hernán. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicopedagogía. Formación de docente: documento de trabajo. Saber hacer. 2009. Pág.3

Al respecto se identifica, que las estudiantes de VIII semestre tienen una secuencia muy clara de sus clases cuando dicen que: *“se realiza un encuadre de la clase retomando lo de la clase anterior y lo que se va a realizar, se plantean situaciones de indagación de conocimientos previos y estos se articulan con las actividades, socialización, conclusiones y cierre”* (s5 p1); esto se identifica porque tal vez, este prototipo de clase se lo han inculcado los asesores de práctica en las planeaciones durante la carrera, y lo han interiorizado, como un proceso constante y repetitivo, teniendo en cuenta que sus acciones deben ir enfocadas a uno o varios propósitos, que requieren de un diseño de secuencias didácticas y planificación de estas, interrelacionadas entre sí para alcanzar fines específicos en los procesos de integración de los aprendizajes a construir con los estudiantes. Entonces manejan una rutina de enseñanza estandarizada, que se rigen en realizar lo que se les dice, sin reorientar su secuencia de clase de acuerdo a las demandas del grupo. Esto se da en palabras de Perrenoud, (1994) porque los enseñantes en formación son sumidos por la presión de sus colegas y de sus asesores, por eso no se les puede exigir que renuevan ellos solo un mundo escolar que funciona según otros modelos de pensamientos y de acción⁷².

Por otro lado, algunas estudiantes argumentan que siempre desarrollan lo planeado, pero que por algunas situaciones de indisciplina que se dan en el aula se ven obligadas a adaptarlas; y hay otras estudiantes que no tienen en cuenta el tiempo para determinadas actividades y por esta razón no alcanzan a culminar bien sus intervenciones pedagógicas, quedando inconcluso el proceso de enseñanza y aprendizaje: *“ si, desarrollo lo planeado, aunque en ocasiones realizo actividades para regular la disciplina, que no está en la planeación, a veces no alcanzo a desarrollar todas las actividades”* (s4 p2); *“si, aunque a veces por motivo de tiempo no me alcanza y lo continuo en la siguiente clase”* (s3 p2). Ésta descripción nos permite interpretar que las estudiantes no realizan en su intervención todas las actividades que proponen en su plan de estudio, porque no prevén los inconvenientes (tiempo, indisciplina) que se pueden presentar en un ambiente escolar, por centrar su atención en la creación de las diferentes estrategias para la enseñanza del área. Se infiere que aun no han desarrollado en su actuación pedagógica la dimensión estratégica, porque no tienen la capacidad de resolver de forma constructiva los diferentes conflictos que se presenta en el aula. Tal como lo afirma Lanza (2007)⁷³ 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. Es decir, deben planear teniendo en cuenta las posibles situaciones que se puedan presentar.

⁷² Perrenoud, 1994 la formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Que es lo que forma en la formación de un docente. Pág 137.

⁷³ Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital

Por otra parte, las estudiantes toman la evaluación como un proceso reflexivo y valorativo del quehacer docente, que se realiza de forma permanente durante la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes en las diferentes estrategias que ejecutan (participaciones, realización de talleres, manipulación de material didáctico que ellos (as) realizan durante la jornada): *“si, durante toda la clase en las intervenciones de ellos, en las socializaciones y en todo momento de la clase”* (s2 p3); *“ durante las actividades y hacia el final de una jornada y finalmente retomando lo que hizo en todas las clases sacando conclusiones finales”* (s5 p3). Podemos decir que las practicantes evalúan los logros de sus estudiantes teniendo en cuenta todo lo realizado por ellos durante la intervención pedagógica, dando al final una valoración de acuerdo a lo que evidenciaron en ellos, esto indica que evalúan de acuerdo a lo que se les ha enseñado en su formación, fundamentados desde los lineamientos curriculares que exigen una evaluación continua donde se tiene en cuenta el comportamiento que muestran los estudiantes en su trabajo cotidiano: su actitud, su dedicación, su interés, su participación, su habilidad para asimilar y comprender informaciones y procedimientos. Sin embargo, las estudiantes no hacen explícita la información que dé cuenta de cómo se hace el seguimiento de cada uno de los estudiantes.

Para finalizar esta categoría, las estudiantes explican que una de las mayores dificultades que se presentan en el aula, es cuando hay situaciones de indisciplina: *“manejo de la indisciplina; la manejo estableciendo las reglas en conjunto y realizando reflexión del comportamiento de cada uno; (s4, p4); “conflictos entre los niños, la falta de respeto, la falta de escucha. Lo enfrento con competencia ciudadanas, pero eso funciona solo por un momento porque al momentico siguen igual”* (s3 p4). Podemos inferir que estas estudiantes intervienen ante el conflicto utilizando la reflexión y las competencias ciudadanas, como estrategia para mejorar el comportamiento de los niños/as, pero no la abordan de forma adecuada, porque sus estudiantes no demuestran compromiso ante la convivencia escolar, además porque anteriormente han argumentado que las estrategias utilizadas no les ayudan a solucionar los conflictos por largo tiempo. Esto indica que las estudiantes tienen claro algunos métodos que deben utilizar ante situaciones de conflicto, pero no los utilizan de manera adecuada, ya que solo les sirve por el momento, pero no realizan una verdadera reflexión que permita mejorar el comportamiento de los estudiantes porque sustentado desde Lanza (2007) las competencias ciudadanas y la reflexión sobre el comportamiento, son algunas de las instancias que se debe tener en cuenta para enfrentar los conflictos que se dan dentro del aula. las estudiantes aun tienen dificultades en el manejo de conflictos, porque no se evidencia un cambio en el ambiente escolar⁷⁴.

⁷⁴ Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital.

Se puede concluir de esta categoría, que las estudiantes consideran importante planear una secuencia de enseñanza y aprendizaje, donde los niños y niñas tengan la oportunidad de construir conocimiento (Chevallard 1991)⁷⁵, Además implementan una evaluación de proceso que les permite identificar permanentemente las dificultades y fortalezas que demuestran los estudiantes durante el proceso de su aprendizaje (Díaz)⁷⁶. La dificultad está en que en el momento de aplicar la planeación no realizan toda la secuencia didáctica planeada, por distintos obstáculos que se presenta dentro del aula. Y recurren a pequeñas estrategias que les permite temporalmente solucionar los conflictos de indisciplina que se presentan en el aula. Dejando inferir que conocen algunas estrategias (competencias ciudadanas y la reflexión acerca del comportamiento) para manejar las diferentes situaciones de conflictos que se presentan en el interior del aula, pero no las abordan de forma pertinente.

7.1.4 Categoría Reflexión

La reflexión entendida como la capacidad que tiene cada sujeto de tomar conciencia de sus acciones, identificando los aspectos buenos y malos que tuvo en ella. En este caso la práctica pedagógica que realiza el maestro en distintos escenarios educativos, lo lleva a reflexionar acerca de cada uno de los sucesos que se presentaron durante su intervención, reconociendo sus aciertos y desaciertos y así mejorarlos. En palabras de Lanza, Arbeláez, Ruíz, Vargas, Gallego, Alzate, Agudelo y Gil (2009).⁷⁷ reflexionar implica tener la actitud y disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica .

Algunas estudiantes de VIII semestre toman la reflexión como un recuerdo que les permite identificar lo negativo de su intervención pedagógica: *“de regreso a mi casa recuerdo la clase y evalúo en que fallé también en el diario de campo”* (s3 p1); mientras que otras, afirman que además de identificar lo negativo, también permite reconocer lo positivo de su trabajo en clase *“hago un balance de la clase, pienso en qué fallé, como lo puedo mejorar y que cosas mejoraron”* (s2 p1). Estos datos reflejan que las estudiantes utilizan la reflexión como herramienta que les permite pensar después de su intervención, sobre los diferentes sucesos vividos. Lo anterior indica que las estudiantes conciben la reflexión como estrategia que se utiliza para perfeccionar su quehacer en el

⁷⁵ Chevallard. Citado por Diker Gabriela. Terigi F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Hacia la construcción de una formación de mayor impacto. Pág. 141

⁷⁶ DIAZ-BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Constructivismo y evaluación psicoeducativa. Evaluación formativa. 2ª Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2002. Pág. 406.

⁷⁷ Lanza S Clara Lucia, Arbeláez G Martha Cecilia, Ruíz Miryam, Vargas Edilma, Gallego C Geofffrin Ninaska, Alzate Piedrahita Maria Victoria, Agudelo Gil María Gladys y Gil R Hernán. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicopedagogía. Formación de docente: documento de trabajo. 2009. Pág.4

aula después de haber realizado su trabajo en el aula, y no como un proceso que se realiza constantemente para que su quehacer se convierta en una práctica reflexiva (Schon 1987)⁷⁸.

Sin embargo, las estudiantes en muy pocos casos utilizan el diario de campo como una estrategia de reflexión: *“si, porque el diario de campo que realizamos sólo lo hacemos para cumplir un requisito y no lo tenemos presente para reflexionar verdaderamente sobre el quehacer pedagógico (s1 p2;)* esto se debe a la presión que éste ejerce en ellas, por eso lo toman como un requisito que se debe cumplir, pero no como una herramienta que les permite reflexionar sobre los distintos procesos de aprendizaje que realizaron con sus estudiantes. Consideran más enriquecedor realizar una autoevaluación de su quehacer: *“el solo hecho de realizar las prácticas pedagógicas permite que se esté llevando a cabo una reflexión y mucho más cuando se sienta, se dispone a realizar una crítica; una autoevaluación de su proceso” (s4 p2).* Porque a veces cuando ellas sienten que en realidad necesitan replantear sus planes de estudio obedecen a la autoevaluación, que realizan como una crítica hacia su quehacer. Por lo tanto diseñan y planean sus clases teniendo en cuenta las orientaciones generales que les hace la asesora. Se identifica que las estudiantes consideran más pertinente el mecanismo de la autoevaluación y no el diario de campo, porque este solo lo hacen para cumplir con algo impuesto y no a conciencia; en cambio la autoevaluación la realizan teniendo en cuenta las sugerencias de la asesora, lo que indica que no es una reflexión autónoma. Se infiere que, para modificar su intervención en el aula se basan en lo que pide la asesora de práctica y no en una reflexión crítica que cuestione los saberes en los que se fundamenta su actividad docente y que posibilite la estructuración de nuevas estrategias para la acción (Cano 2008)⁷⁹.

Las reflexiones que realizan las estudiantes sobre las prácticas que han hecho en los diferentes escenarios educativos, les ha permitido transformar sus prácticas en el sentido que les ayuda a mejorar las planeaciones: *“si, en la forma de planear, porque me han llevado a estructurar más mis planeaciones y saber sobre cómo puedo evaluar a mis estudiantes” (s4 p3); “porque se identifican las fallas y como se pueden mejorar aprendiendo de estas, generando posibilidades de cambio” (s5 p3).* Se evidencia que las estudiantes consideran la reflexión como un medio que les permite reconstruir sus planes de clase. Esto permite interpretar que las estudiantes tienen en cuenta para cambiar su trabajo en el aula una parte de la reflexión y no todo el proceso que implica reflexionar, porque se dan cuenta de las fallas que tienen como docentes y no de los sucesos positivos que tuvieron, para tenerlos en cuenta

⁷⁸ Schon, citado por Pozo Jun inacio. Scheuer Nora. Pérez Echeverría María del Puy. Mateos Mar. Martín Elena. De la cruz Montearrat. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. El perfil del docente y el análisis de la práctica. Pág. 84.

⁷⁹ CAAMAÑO CANO, Bárbara Cristina. Reflexión: condición indispensable para la profesionalización de la actividad docente. Revista de educación y cultura. 2008.

en nuevas intervenciones y así mejorarlos. Por esta razón, deben aprender a pensar reflexivamente para conducir su quehacer a la profesionalización (Cano 2008)⁸⁰. Lo que evidencia que no reflexionan sobre su quehacer a la luz de la teoría pedagógica y didáctica, sino de la casuística y las estrategias utilizadas.

Se concluye que estás practicantes tienen en cuenta la reflexión después de que llevan a cabo su propuesta didáctica, donde identifican de acuerdo a las experiencias obtenidas, las falencias. Para mejorar la construcción del plan de clase y realizar una mejor secuencia didáctica, que esté acorde a las exigencias y particularidades de cada grupo (Perrenoud, 2004)⁸¹. Esto da a entender que conciben la reflexión como un acto que se realiza después de haber realizado la propuesta didáctica y no como una acción permanente (Schon, 1987)⁸², que hace parte de la práctica docente para contribuir al mejoramiento de su quehacer.

En síntesis, el discurso de las estudiantes demuestra que se encuentran ligadas a dos concepciones como: la técnico academicista y la personalista o humanista, denominadas así por Davini (1995) y Rodríguez y Gutiérrez (1995).

Con respecto a la primera concepción se puede decir que se basa en la actividad técnica, donde el docente desarrolla la función de ejecutar la enseñanza, de acuerdo a lo que se encuentra estandarizado en los libros-textos, y documentos instruccionales elaborados por expertos.

Por esta razón, se evidencia, que las estudiantes se encuentran en esta concepción porque sus discursos expresan que los contenidos de su enseñanza los selecciona de textos como los lineamientos curriculares y los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales establecen cómo enseñar y qué enseñar en cada grado de escolaridad. Por eso indagan en los niños y niñas los conocimientos previos para tenerlos en cuenta en la secuencia didáctica. Por lo tanto, no realizan una reflexión que les permita adaptar estos contenidos a las necesidades y particularidades de cada niño y niña, dándose cuenta del sentido y pertinencia que tienen éstos en el aula. Porque la reflexión la remplazan por el cumplimiento de normas y estándares ya establecidos. Por eso toman ésta como una acción que se debe hacer después de la intervención para mirar las falencias obtenidas de la jornada.

⁸⁰ CAAMAÑO CANO, Bárbara Cristina. Reflexión: condición indispensable para la profesionalización de la actividad docente. Revista de educación y cultura. 2008.

⁸¹ Perrenoud, Philippe. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar México, SEP [biblioteca para la actualización del maestro],

⁸² Schon, citado por Pozo Jun inacio. Scheuer Nora. Pérez Echeverría María del Puy. Mateos Mar. Martín Elena. De la cruz Montearrat. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. El perfil del docente y el análisis de la práctica. Pág. 84.

Y con respecto a la segunda, se puede decir, que esta concepción se centra en la formación del docente como persona, lo cual constituye un seguro para la eficacia de la labor docente. Según Rodríguez y Gutiérrez (1995) citados por Diker y Terigi (1997)⁸³ en las prácticas pedagógicas lo más importante era el docente, donde la personalidad de este sujeto va de la mano con la buena enseñanza. El maestro debe tener en cuenta los saberes básicos, pero además de esto, debe enseñarles a sus estudiantes cómo aprender, es decir, formar personas que sepan resolver problemas con mentalidad de que siempre puede, tener confianza de sí mismo y valorarse como persona, para vivir en una sociedad apta para todos.

Por la contradicción en el discurso de las estudiantes, se permite sustentar que tienen esta concepción “personalista o humanista”, debido a que consideran que el maestro a la hora de enseñar tiene la capacidad de promover un aprendizaje basado en lo cognitivo, afectivo y ético del ser humano. Porque adquiere la responsabilidad de realizar lo más humano posible su trabajo, lo cual va de la mano con su personalidad y con lo que se requiere de una sociedad. Ya que en ellas está el compromiso de formar niños y niñas, que en el futuro tengan la capacidad de transformar la sociedad a través de sus conocimientos y de sus principios emocionales y éticos. De esta manera las estudiantes, conciben su profesión como una labor social, porque dependiendo como sea su actuación así mismo será el resultado que se evidencia en sus educandos.

7.2. ANALISIS DE LAS OBSERVACIONES

Este instrumento en la investigación, tiene como objetivo analizar lo que realizan las estudiantes de VIII semestre en sus intervenciones pedagógicas con los niños y niñas en un escenario educativo.

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

7.2.1. Inicio

El inicio de una intervención pedagógica, se define, como la acción educativa que permite desarrollar una serie de pasos para acercar al estudiante a una visión global sobre la clase, a través de un encuadre donde se explicitan los comportamientos esperados, y la explicación de la propuesta pedagógica con sus propósitos y el recuento de lo trabajado la clase anterior.

⁸³ Rodríguez y Gutiérrez (1995) citados por Diker y Terigi. La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Modelos de docencias modelos de formación. La concepción personalista o humanista. 1997. Pág. 116.

Este inicio tiene dos aspectos importantes: el primero se centra en organizar la intervención del docente, y el segundo en que esta estructura organizativa sea clara para el estudiante.

Con base en lo anterior se realiza una interpretación sobre las actuaciones que tuvieron las estudiantes de VIII semestre en el momento de inicio de la categoría del quehacer, teniendo en cuenta cuatro aspectos como los siguientes: rutinas de inicio, modo de explicitación de los propósitos, explicitación de formas de comportamientos esperadas y tipos de actividades que se proponen.

En el primer aspecto, se observó que las estudiantes de VIII Semestre manejan en sus prácticas pedagógicas una rutina de inicio que se enmarca en saludar, en realizar preguntas acerca de lo trabajado la clase anterior, y en recordar las normas como: saludar pedir, la palabra, no correr por el salón, no pelear etc. Se evidencia que éstas estudiantes tienen en cuenta que lo realizado en las clases anteriores con los niños y niñas es importante para una buena secuencia didáctica, pero no realizan de forma adecuada el procedimiento, de tal manera que les permita a los niños y niñas darse cuenta de la secuencia de los contenidos que están aprendiendo y recordar lo enseñado, para verificar si les quedó claro el tema o no. Además utilizan el recuento de normas como estrategia de repetición de las mismas por parte de los niños y niñas, pero no se reflexiona sobre la convivencia en el aula. Esto da a entender que a las estudiantes no les ha quedado claro cuál es el sentido de realizar una rutina de inicio con todos los parámetros que se requiere para introducir una clase que conlleve al conocimiento. Desde esta perspectiva, los saberes propios del oficio del docente, exige que los futuros licenciados dominen los saberes escolares, desarrollen habilidades y actitudes para ser capaces de ejercer su oficio adecuadamente (Chevallard, 1991)⁸⁴.

En el segundo aspecto, se observó que en general las estudiantes no tienen en cuenta, al momento de iniciar la clase, la explicación de los propósitos de sus actividades pedagógicas, en ocasiones pasan por encima de estos, si bien mencionan lo que van a hacer, sin tener en cuenta el para qué les va a servir a los estudiantes, por ejemplo dicen: lo que vamos hacer hoy es primero matemáticas y segundo sociales. Esto da cuenta de que las estudiantes saben que deben informar a los niños y niñas al inicio de la clase, acerca del porqué y para qué de las actividades que se realizarán en la jornada, porque estas actividades tienen como objetivo facilitar que los niños y niñas expliciten sus conocimientos previos y a través de ellos elaboren una primera representación de los objetivos del trabajo (Sanmartí 1997)⁸⁵. Sin embargo, no lo llevan a cabo

⁸⁴ Chevallard. Citado por Diker Gabriela. Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Hacia la construcción de una formación de mayor impacto. Pág. 141. Primera edición 1997.

⁸⁵ SANMARTI, Neus. La unidad didáctica en el paradigma constructivista. En: Unidades didácticas en ciencias y matemáticas. Editorial Magisterio. Bogotá: 2005. Pág. 38.

en sus actuaciones, porque aun no tienen claro el porqué y para qué se explica el propósito de la clase, por eso no asumen la responsabilidad de mencionar a los niños y niñas la intención de este conocimiento en la vida de ellos.

En el tercer aspecto se observó, que las estudiantes si explicitan formas de comportamiento esperado con los niños y niñas, a través de normas que construyen de manera conjunta en las aulas, porque el hecho de elaborar unas normas de convivencia para la clase contando con el alumnado hace que éstos las asuman con mayor facilidad y presenten una actitud más responsable ante ellas. Pero posteriormente lo único que hacen las estudiantes es recordarlas permanentemente, sin reflexionar con los niños y niñas sobre el sentido de su cumplimiento para la convivencia. Lo cual refleja, que no reflexionan de forma adecuada las normas, por eso, no tiene utilidad como herramienta que ayuda a mejorar la convivencia, para que el proceso educativo tenga buenos resultados. Según Puig (1993)⁸⁶ una buena reflexión de las normas, implica contemplar todos los agentes involucrados en esta por ejemplo: Para qué sirven, como afecta a los demás el hecho de que no se cumplan, como afecta mi formación como ciudadano, las consecuencias de no cumplirlas, etc.

Y en el cuarto aspecto se observó, que las estudiantes proponen actividades antes de iniciar sus clases, registrando en el tablero, el área y el tema a enseñar, para que los niños y niñas se informen sobre el contenido que aprenderán durante la clase, por ejemplo, escribe en el tablero a medida que menciona que es ciencia sociales trabajaran la historia de Pereira, sus antecedentes y fundación, y en matemáticas suma y descomposición de cantidades. Se deduce, que las estudiantes realizan esta acción porque se convirtió en un acto rutinario de sus clases. De acuerdo a lo planteado por Perrenoud (1995)⁸⁷, este acto de rutina es bueno en un profesor en formación siempre y cuando este haga conciencia de la importancia de esta rutina en su secuencia didáctica. Es decir, las estudiantes deben tener en cuenta la intensidad de tal rutina, porque de lo contrario el objetivo propuesto no se alcanzara con satisfacción.

En conclusión se puede decir que estas estudiantes no tienen claro en sus intervenciones pedagógicas lo que implica el inicio o encuadre de la secuencia didáctica, porque no tienen unos criterios propios para un inicio de clase (explicación de los propósitos de la clase, explicación de los comportamientos esperados), los cuales son el puente para lograr un aprendizaje, ya que de ello depende la asimilación y comprensión de los niños sobre los temas como puente entre lo que el niño ya sabe y lo que va aprender.

⁸⁶ Citado por prof. Cruz Pérez Pérez. Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. Aprendizaje de normas en el aula. Concepto de norma.

⁸⁷ Perrenoud 1995, citado por Diker Gabriela y Terigi Flavia. la formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Las naturales de los saberes que subyacen e informan a la actividad docente. Pág. 106. 1997

7.2.2 DESARROLLO

El desarrollo se entiende, como la actuación del docente en el aula, donde realiza diferentes actividades enfocadas a que los niños y niñas adquieran un nuevo conocimiento. Para lo cual se tiene en cuenta aspectos pedagógicos y didácticos en el proceso de aprendizaje del infante. La forma como se relaciona el docente con los estudiantes, como resuelve conflictos en el aula, tipos de ayudas, manera de evaluar y el tipo de intervención de los estudiantes, Andamiajes, actividades de enseñanza, etc.

Las estudiantes en su proceso de enseñanza realizan las siguientes actuaciones: primero organizan a los niños y niñas en pequeños grupos de trabajo, segundo entrega material de trabajo, tercero realizan preguntas sobre el tema, cuarto dan a los estudiantes las instrucciones de cómo realizar la actividad y quinto dan la explicación para que quede más claro el tema. Esta secuencia didáctica es la que les han enseñado en su proceso de formación como docentes, con el propósito que los niños y niñas puedan construir un conocimiento. El trabajo en pequeños grupos se basa en el trabajo cooperativo entre compañeros, desde el supuesto de que ayudará a intercambiar conocimientos, para lograr un aprendizaje más elaborado. Vygotsky (1978)⁸⁸ manifiesta que el aprendizaje cooperativo requiere de grupos de estudios y trabajo. En primera instancia, porque es en el trabajo en grupo donde los docentes y los alumnos pueden cooperar con los menos favorecidos en su desarrollo cognitivo, tener acceso al conocimiento o mejorar sus aprendizajes. Además la manipulación de material concreto facilita que el estudiante comprenda y experimente lo explicado.

Durante el desarrollo de las prácticas de las estudiantes, se evidencia que no retoman los conocimientos previos que indagan al inicio de la clase a los niños y niñas, sólo los dejan registrados en el tablero, por cumplir con un requisito que exige la asesora de práctica y no los toman en cuenta para articularlo con los conocimientos nuevos, porque no han hecho conciencia de la importancia que éstos tienen en el desarrollo de la propuesta didáctica, para que los niños y niñas se den cuenta del cambio que se generó en sus concepciones iniciales sobre el tema trabajado. Tal como lo manifiesta Sanmartí (2005)⁸⁹, tener en cuenta los conocimientos previos busca favorecer que los niños y niñas puedan identificar nuevos puntos de vista en relación con los temas de estudio, formas de resolver los problemas o tareas planteadas, atributos que le permitan definir los conceptos, y relaciones entre los conocimientos anteriores y los nuevos.

⁸⁸ Vygotsky (1978) citado Rogoff Barbara. Apéndices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el desarrollo social. Cognición y desarrollo humano. Paidós. Capítulo II. Comprender la relación entre el mundo social y el individuo. Pág. 63.

⁸⁹ SANMARTÍ, Neus. La unidad didáctica en el paradigma constructivista. En: Unidades didácticas en ciencias y matemáticas. Editorial Magisterio. Bogotá: 2005. Pág. 38.

Las estudiantes en su rol de maestras logran que algunos niños y niñas desarrollen actividades (realizar una dramatización acerca de un derecho o deber ciudadano, en pequeños grupos de trabajo, ubicar en el mapa de Colombia la Región Andina; en el mapa de la región ubicar los municipio, ciudades y departamentos de ésta y lo dibujarlos en el cuaderno) de acuerdo al tema que estén enseñando. Pero solo unos niños participan y otros no, lo cual se debe a que las estrategias utilizadas no son lo suficientemente motivadoras, para que todos participen y de esta manera conseguir que se adapten a ellas, y trabajen activamente hacia la construcción de un conocimiento (Piaget y García1981)⁹⁰. Se puede interpretar que estas estudiantes no tienen en cuenta a la hora de planear las actividades, las necesidades de los niños y niñas de acuerdo a los intereses y particularidades de cada uno.

Las estudiantes dan la posibilidad a los niños y niñas de que realicen intervenciones orales, ya sea en el momento de resolver dudas o para socializar la lectura de un escrito que ha sido entregado previamente en una fotocopia, por medio de preguntas de comprensión. También se propician las intervenciones escritas, cuando los estudiantes registran en el cuaderno lo trabajado durante la clase. El problema radica en que no todos participan en las actividades. De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la interacción entre el estudiante- maestro y estudiante-estudiante, logra en el aula un ambiente de comunicación, siempre y cuando todos los niños y niñas se encuentren motivados por aprender, porque la participación del infante se hace necesaria en la enseñanza, en palabras de Meza y Turci (2007)⁹¹ la participación y motivación de los estudiantes, se requiere para que haya aprendizaje porque de esta manera aprenden como seres pensantes y procesadores de la información. Por esta razón las estudiantes deben lograr que los niños y niñas se interesen más por participar en las estrategias previamente planificadas.

Se evidencia que las estudiantes de VIII semestre resuelven los conflictos utilizando diferentes estrategias como, el conductismo y la reflexión; desde el conductismo, se observó que escriben el nombre del estudiante implicado en el tablero y desde la reflexión se evidenció que se detiene por un momento la clase para hablar sobre la situación que se está presentando en el salón. Las estudiantes recurren a este método (conductismo) porque consideran que es la mejor forma de mantener una autoridad para que sus estudiantes atiendan a su clase sin interrupciones de indisciplina, sin darse cuenta que el conductismo lo que busca es controlar a las personas basándose en el estímulo-respuesta

⁹⁰ Piaget y García. Citado por Rodrigo María José. Rodrigo Armando. Marrero Javier. Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento. Capítulo I, teoría sobre la construcción de conocimiento. Pág. 35. 1999.

⁹¹ Meza s Marina y Turci E Susanna. Uso de materiales instruccionales para el desarrollo de la destreza oral en un curso de ingles III. Universidad simón bolívar 2007. Pág. 74

Skinner (1946)⁹². Puede ser que para estas estudiantes lo más importante es la disciplina y no el proceso de aprendizaje. Y el método de la (reflexión) porque consideran que por medio del dialogo pueden llegar a acuerdos que favorecen a todos los implicados en la situación. Sabiendo que éste es el motor para que haya una buena reflexión de sus acciones y los motive a cambiar sus actitudes y/o comportamientos. Entonces las estudiantes no han definido cuál es el método que pueden utilizar en estas situaciones, están en el proceso de verificar cuál de los dos métodos deja mejores resultados.

Las ayudas que ofrecen las estudiantes de VIII semestre a sus educandos están implicadas en un acompañamiento personalizado donde orienta al estudiante acerca de sus inquietudes e interrogantes que le surgen en el momento en que están desarrollando la actividad. Las estudiantes ven la necesidad de éste acompañamiento, porque es una estrategia que logra en los niños y niñas un mayor entendimiento de lo que está haciendo, donde las indicaciones que ellas les dan le permite reforzar su trabajo y así realizarlo de manera correcta. Esta aptitud que toman las estudiantes en su intervención pedagógica esta enlazada con el concepto de autonomía y responsabilidad de Perrenoud (1994)⁹³, donde afirma que los profesionales persiguen objetivos y respetan una ética, y dentro de esos límites ellos tiene una inmensa libertad, que se paga con una inmensa responsabilidad, para realiza lo mejor posible su labor. En este sentido las estudiantes tratan de intervenir de la mejor manera posible que ellas conocen para que los niños y niñas obtengan un aprendizaje.

Las estudiantes tiene una relación con sus niños y niñas de tipo horizontal, porque dejan que ellos expresen lo que piensan y no solo sean receptores por tal motivo genera que la vean como una persona amable, dispuesta a enseñar y colaborar en todo lo que sus estudiantes necesitan, se dice esto porque se observó que les hablan en un tono de voz suave, dialoga con ellos y siempre está atenta ante cualquier dificultad de sus estudiantes, acercándose hasta el puesto para explicarle. Y también dejan ver que en ellas el modelo tradicional de maestro gritón no encuadra, porque siempre maneja un tono de voz adecuado a lo que se está realizando. Esto permite interpretar, que estas estudiantes comprenden la importancia de que el docente tenga una relación adecuada con sus estudiantes, basada en el respeto y la escucha mutua sin perder el origen de que la maestra es la autoridad de la clase. Este tipo de relación permite que el niño y niña se desarrolle para la interacción social y afectiva que tendrá en su rol como ciudadano (Gómez 1984)⁹⁴

⁹² Skinner Charles E. Psicología de la educación. El aprendizaje desde el punto de vista conexionista. Universidad de Nueva York. Pág. 423. Primera edición 1946.

⁹³ Perrenoud citado por Diker Gabriela y Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Autonomía y responsabilidad. 1997. Pág. 171.

⁹⁴ Gómez de ríos magdalena. Didáctica de la lengua materna. Universidad del Quindío. Programa de educación abierta y a distancia. Pág. 39.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que realizaron las estudiantes de VIII semestre, en los diferentes contextos educativos, se observó que la mayoría realizó un tipo de evaluación que está ligada a la estrategia que se ejecuta en clase, en el caso en el que se muestra un video sobre Colombia, estudiantes debe realizar una exposición promocionando su departamento, teniendo en cuenta lo que se dijo en el video acerca del departamento de Risaralda. En vista de esto se interpreta, que evalúan el desempeño de los niños y niñas en cada una de las actividades de la intervención pedagógica, a esta evaluación ellas la conocen como evaluación de procesos, porque no utilizan una ficha de preguntas donde el estudiante tenga que dar cuenta de lo aprendido durante toda la jornada. Sin embargo hay una estudiante que evalúa a sus educandos, a través de cuestionarios implicados con el tema visto y con fichas que permiten a los niños y niñas demostrar lo que aprendió acerca de lo enseñado, porque al final de la lectura que realizaron entre todos, evaluó la comprensión, haciendo uso de preguntas que estaban escritas al final de la misma. Se evidencia que las estudiantes realizan la evaluación al final de las actividades de enseñanza de cada área, sólo que unas las hacen de forma oral y las otras de forma escrita. Se puede inferir que no tienen bien claro el concepto de evaluación de proceso, porque no es valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlos e identificar los posibles obstáculos o fallas en el mismo, y en que medida es posible mejorarlo con nuevas adaptaciones didácticas (Díaz)⁹⁵. Entonces la evaluación común en las estudiantes es la evaluación de contenidos declarativos centrada en una evaluación de todo o nada, donde las preguntas realizadas intentan averiguar si los niños saben o no la información enseñada (Díaz).⁹⁶

Como conclusión se puede decir, que las estudiantes realizan la mayoría de los puntos que se tienen en cuenta en una buena secuencia didáctica, pero les falta mejorar su intervención en el aula. Ya que se evidencian dificultades, estas falencias se manifiestan en que primero, no retoman los conocimientos previos de los estudiantes, para que ellos confronten sus ideas anteriores con las nuevas y así evidenciar el cambio que se produjo en la comprensión de los contenidos. Segundo, no realizan estrategias de enseñanzas que despierte el interés en los niños y niñas para que participen de forma activa en la propuesta de la clase. Y tercero, no realizan un proceso de evaluación pertinente para la formación de personas, donde prevalece la manera como el estudiante construye el conocimiento para conocer su ritmo de aprendizaje y así lograr hacer buenas adaptaciones didácticas.

⁹⁵ DIAZ-BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Capítulo 8 constructivismo y evaluación psicoeducativa. 2ª Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2002. Pág. 406.

⁹⁶ DIAZ-BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Capítulo 8 constructivismo y evaluación psicoeducativa. 2ª Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2002. Pág. 415.

Lo anterior se da porque tienen presentes en su rol como maestra, la forma como anteriormente fueron educadas y no han podido cambiar esta perspectiva a pesar de que conocen sobre nuevas formas de enseñanzas más efectivas y consecuentes para el desarrollo cognitivo del aprendiz (Marucco 1993)⁹⁷.

7.2.3 cierre

Es definido como el proceso cognitivo y metacognitivo que da cuenta de los aprendizajes, sus transformaciones y los procedimientos que se llevaron a cabo para aprender, teniendo en cuenta estrategias como: organizar ya sea en mapa conceptual, mental, en un escrito en prosa, o por medio de dibujos, la información proporcionada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; realizar una retroalimentación de lo trabajado haciendo una síntesis y llegando a conclusiones, para luego dejar actividades extraclase.

En general las estudiantes de VIII semestre no proponen formas de organizar la información del tema dado a sus niños y niñas, solo el sujeto uno la organiza, ya sea en mapa conceptual o escribiéndola en prosa en el tablero para que los estudiantes la transcriban en el cuaderno, esto se observó cuando la practicante realizó una lectura y escribió un mapa conceptual en el tablero a medida que leía, para luego pedirle a los estudiantes, que registren el mapa conceptual en el cuaderno. Porque consideran que con las actividades realizadas durante el proceso de enseñanza es suficiente para que los niños y niñas comprenda el contenido enseñado. Esto evidencia que a las estudiantes no les parece importante organizar la información de lo enseñado, dejando de lado realizar una reflexión sobre lo aprendido. Si no se realiza esta reflexión, no se culmina la secuencia didáctica, (Schon 1992, Perrenoud, 1994)⁹⁸, por lo tanto no queda claro el aprendizaje que adquirieron los niños y niñas.

Se observa que las estudiantes pocas veces culminan su clase con un cierre, porque se corte la clase cuando suena el timbre y todos los estudiantes se paran para irse a casa. De acuerdo a esto se puede interpretar que las estudiantes no alcanzan a realizar el cierre de sus intervenciones pedagógicas debido a que no tienen en cuenta un tiempo para la realización de las diferentes actividades. Por lo tanto a la hora de planear no construyen periodos flexibles de actuación (Hargreaves, 1996)⁹⁹, es decir, deben tener presente que durante la ejecución del plan de estudio se antepondrán sucesos que impedirán el desarrollo del plan, tal como se creo, por lo tanto se debe elaborar distintas

⁹⁷ Marucco citado por Diker Gabriela y Terigi f. la formación de maestros y profesores: hoja de ruta. ¿Qué es lo que forma en la formación de un docente?. Pág. 135.

⁹⁸ Schon 1992, Perrenoud, 1994. Citado por Gabriela Diker y Terigi F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. La formación docente frente a las demandas y de profesionalización de la docencia. Pág. 169.

⁹⁹ Hargreaves, 1996. Citado por Gabriela Diker y Terigi F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Capítulo III la formación docente en debate. Pág. 94.

opciones de estrategias, de acuerdo a las experiencias obtenidas en otras clases.

Las estudiantes algunas veces logran terminar con sus clases, pero a la mayoría se les dificulta realizar esta labor, por falta de estrategias adecuadas que le ayudaran a darle solución a la indisciplina del grupo y por no tener en cuenta el tiempo para cada actividad y no darle la importancia al cierre.

Se puede concluir, que estas estudiantes en sus intervenciones pedagógicas, no finalizan sus secuencias didácticas; esto se debe a que no proponen formas de organizar la información del tema dado a los niños y niñas. Lo que evidencia que no les parece importante organizar la información de lo enseñado, dejando de lado realizar una reflexión sobre lo aprendido, demostrando que no saben qué sentido tiene el cierre y la evaluación en una secuencia didáctica.

Otros aspectos a resaltar en la intervención que tienen las estudiantes en sus prácticas pedagógicas son los siguientes:

Las estudiantes en general tienen dificultades en el manejo de grupo, porque su asesora comenta que les cuesta mucho retomar a los niños y niñas a la calma porque son muy pasivas, pero que a pesar de esto, ellos les trabajan en las actividades. Esto da entender que estas estudiantes les falta creatividad a la hora de enfrentarse a situaciones de indisciplina, que les permita darle solución a todos los conflictos que se presente en el aula, y no solo de tipo actitudinal si no también de tipo académicos. Para esto debe tener en cuenta el contexto en donde se da el conflicto y las particularidades de cada niño (Lanza 2007)¹⁰⁰. Además fallan en su rol como docente, porque los estudiantes no las ven como la autoridad a la que se le respeta y se le atiende cuando ella habla, sino como un cuidador de niños, que los libera de la presión de la titular.

Las estudiantes asumen las correcciones que le da la asesora de práctica, de forma positiva, por que de una u otra forma se dan cuenta que están en un error que tienen que superar, para mejorar su quehacer pedagógico. Esto da cuenta de que las sugerencias que ofrece la asesora, hace que las estudiantes piensen sobre los errores cometidos en sus intervenciones, porque se sabe que la reflexión no implica sólo evaluar los aspectos negativos del proceso de enseñanza y aprendizaje, si no también evaluar los positivos para tenerlos en cuentas y mejorarlos (Schon, 1992)¹⁰¹

Superan las correcciones colocando atención a las sugerencias de su asesora, esto se evidencia en las planeaciones, y en sus intervenciones, ya que la asesora observa cambio cuando vuelve a revisar sus planeaciones y cuando

¹⁰⁰ Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Nov. 2007. Digital.

¹⁰¹ Schon citado por Diker Gabriela y Terigi Flavia. la formación de maestros y profesores: hoja de ruta. La formación docente frente a las demandas de profesionalización de la docencia. Pág. 169.

las observa de nuevo. Pero este cambio es un proceso lento que las practicantes no realizan al instante, sino que lo hacen a medida que van comprendiendo la importancia de estas sugerencias para su quehacer pedagógico. Porque si están enseñadas a pensar sobre lo que fue su actuación en la práctica pedagógica, van a mejorar pero a largo plazo (Dewey, 1904)¹⁰².

En resumen, durante las observaciones realizadas a las estudiantes en su quehacer, se evidencian básicamente dos concepciones, la técnico académica y la humanista, de forma incipiente se presenta la hermenéutica reflexiva.

En palabras de Davini (1997)¹⁰³ la concepción técnico académica no tiene en cuenta la autonomía del docente, porque su labor 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 que le decía al maestro qué contenidos enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluar. Las estudiantes tienen esta concepción porque cada una de sus actuaciones, son rutinarias, debido a que realizan el plan de clase de acuerdo a lo estipulado por la asesora, pero no tiene en cuenta la importancia de cada uno de los momentos de este plan en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, es decir, no han asimilado la intensidad pedagógica que estos tienen en la enseñanza. Por esta razón no realizan un cierre de la jornada, ni una evaluación pertinente.

Su concepción humanista se evidencia debido a que las estudiantes le dan la oportunidad a los niños y niñas de aprender a través de las interacciones que tengan con sus compañeros y también les interesa conocer lo que pasa por el pensamiento del niño a través de la escucha de sus intervenciones, debido a que esto hace parte de la actividad humana, ya que es un requisito para formarse como persona que interactúa en la sociedad. Esta acción que realiza el maestro explicita la personalidad que va adquiriendo durante su formación como docente. Esta concepción implica que la labor del docente no sólo se centra en trabajar sobre los conocimientos, sino 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 que estos sean personas más humanas, por que de acuerdo a su personalidad así mismo

¹⁰² Dewey citado por Davini María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Reubicando la teoría y la práctica: marcos conceptuales incorporados, elaborados y actuados. Pág. 119. 1904.

¹⁰³ Davini María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. La tradición eficientista el docente técnico. Reimpresión 1997. Pág. 35-36.

será el conocimiento que brinde y la actitud que tendrá al enseñar (Rodríguez y Gutiérrez (1995) citados por Diker y Terigi (1997)).¹⁰⁴

Por último muestran una concepción reflexiva, porque su actuación deja ver que aplican una metodológica de acuerdo a lo que necesita el grupo para obtener un aprendizaje, ya que dan una explicación personalizada a cada estudiante; pero esta concepción se encuentra muy incipiente en ellas, porque no toda su secuencia didáctica da cuenta de la conciencia que tienen de su quehacer. Además sólo analizan los puntos negativos que se obtuvieron en la intervención, con base a lo que su asesora les dice, es decir, no realizan ellas mismas este proceso. Según Diker y Terigi citando a Edelstein (1996) Esta concepción 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. Las estudiantes en su rol como docentes no dan del todo soluciones a los diferentes sucesos que se presentan en sus clases, por tal motivo esta concepción apenas se está desarrollando en ellas.

¹⁰⁴Rodríguez y Gutiérrez (1995) citados por Diker y Terigi. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Modelos de docencia y modelos de formación. Concepción personalista o humanista. 1997. Pág. 116.

8. CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Al hacer la contrastación de las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos y las actuaciones de las estudiantes de VIII semestre, se evidencia una total correspondencia en dos concepciones: la técnica y la humanista

Respecto a la primera tanto en las entrevistas como en las actuaciones puede verse que realizan sus acciones de acuerdo a formas de enseñanza establecidas, ya sea en libros de textos o por los lineamientos curriculares y los estándares.

Y Respecto a la segunda tanto en las entrevistas como en las actuaciones se evidencia que tiene en cuenta a los niños y niñas como individuos que pertenecen a una sociedad, que necesita de ellos para generar un cambio, por eso en su rol como docentes tienen en cuenta aspectos cognitivos, afectivos y éticos que les servirán a los niños y niñas para tener una visión de lo que es vivir en sociedad. Dejando ver su personalidad y su identidad como futuras maestras, donde Reflejan el compromiso y la responsabilidad que tienen con la sociedad, y la calidad de personas que quieren en ella.

Si bien las estudiantes manejan en sus discursos conceptos propios de otras concepciones como la reflexiva, por ejemplo, cuando dicen que lo que van a enseñar lo cambian a un lenguaje simple, cuando dicen que los conocimientos previos de los niños y niñas los articulan a las actividades de enseñanza del nuevo conocimiento, o cuando dicen que realizan una evaluación de procesos, no se es consecuente con este lenguaje y simplemente se usa como requerimiento de la profesión o como requerimiento de la práctica, porque es lo que se supone que está bien teórica y prácticamente, pero este lenguaje no es coherente con las actuaciones en el aula de clase.

Sin embargo su quehacer demuestra que están iniciando en esta concepción, porque se observó que les interesa que los niños y niñas entiendan el trabajo a realizar, por eso implementaron estrategias diferentes a las realizadas en las primeras observaciones. Además por que tienen en cuenta las sugerencias de la asesora para reorganizar sus planes e intervenciones y realizan una reflexión que tiene en cuenta sucesos negativos de su quehacer.

Finalmente, las estudiantes relacionan su actuar y pensar en dos concepciones, porque la concepción incipiente se evidenció sólo en su quehacer.

9. CONCLUSIONES

Del análisis de la información de la investigación “Concepciones de práctica pedagógica de VIII semestre, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- En los discursos de las estudiantes de VIII semestre se evidencia dos concepciones de práctica pedagógica, una técnico academicista y una humanista. En cuanto a la primera, las estudiantes demostraron que para realizar sus prácticas se valían de los contenidos y formas de enseñanza estandarizadas, dejando a un lado la reflexión sobre la pertinencia de estos en sus estudiantes, en lo planteado por Davini (1995)¹⁰⁵ esta actuación se da, porque la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza donde el proyecto educativo era elaborado por otros. Y en la segunda, las estudiantes conciben práctica como un espacio para desarrollar las diferentes dimensiones del ser humano en los niños y niñas, como una posibilidad para que sean personas más humanas que cambien la realidad social, según Rodríguez y Gutierrez (1995)¹⁰⁶ esto se da porque en la concepción humanista el maestro actúa de acuerdo a su personalidad y a las actitudes que tiene hacia el cambio social. esto se da porque en la concepción humanista el maestro actúa de acuerdo a su personalidad y a las actitudes que tiene hacia el cambio social. Estas concepciones evidencian que aun no se tiene claro el rol social y profesional del maestro, como un actor reflexivo que piensa e innova su práctica pedagógica, lo cual puede deberse a que se está en proceso de construcción acerca de lo que implica ser maestro.

Estas concepciones demuestran similitud con los resultados de Moreno (2006)¹⁰⁷, donde explica que las concepciones, representaciones y creencias que tienen los maestros titulares son aspectos inconscientes (implícitos) que afectan la actuación de las personas, por lo tanto muchas de las propuestas de innovación no logran ser interiorizadas por los educadores en formación, por su resistencia al cambio. Es decir, las estudiantes actúan en sus prácticas pedagógicas con estas concepciones, técnico y humanista, que a la vez son implícitas, porque no han interiorizado las nuevas formas de enseñanza que se les ha brindado durante su formación como licenciadas en pedagogía infantil.

¹⁰⁵ Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. Pág. 37.

¹⁰⁶ RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. p.33.

¹⁰⁷ Moreno (2006), investigación acerca de las “Concepciones de práctica pedagógica”, Universidad Pedagógica Nacional.

Más bien tienen en cuenta las creencias y representaciones que han construido en la interacción con la sociedad.

- Las actuaciones de las estudiantes mostraron las mismas concepciones que se evidenciaron en sus discursos, es decir, la concepción técnico académica, su quehacer se enmarcó en rutinas de clase de las cuales ellas no eran conscientes, debido a que se dedicaban a ejecutar órdenes impartidas por el personal jerárquico, es decir, de su asesora. La segunda porque su quehacer se enmarca en realizar actividades de interacción y participación de acuerdo a lo que consideran que los niños y niñas deben aprender para aportar en el cambio de la vida social para la vida en sociedad. Este hallazgo demuestra la similitud que tienen estos resultados con los encontrados por Carmona y Vélez Z. (2006)¹⁰⁸, donde argumentan que las prácticas pedagógicas son un puente de conflictos intelectuales y actitudinales en los maestros, pues aunque desde las aulas universitarias se imparten conocimientos, herramientas y estrategias de nuevas formas de aprendizaje y de trabajo con los niños, aun se continúan observando en el campo aplicado acciones pedagógicas poco favorecedoras de la innovación y del cambio en la forma de enseñar. Es decir, las estudiantes tienen concepciones que no tiene correlato con la formación que ha venido adquiriendo en la universidad, esto se da porque no han procesado y asimilado los conocimientos adquiridos en su formación como docente, dejándolos aislados de su práctica pedagógica, demostrando que para ellas es más importante actuar desde las creencias que han construido en la interacción con la sociedad. Además de estas dos concepciones, su actuación reflejó una concepción reflexiva que apenas está en proceso de construcción, porque su reflexión no es autónoma, sino que está ligada a las sugerencias de la asesora.
- Las estudiantes tanto en sus discursos como en sus actuaciones coincidieron en tener las mismas concepciones, esto da cuenta de que hay una relación entre su pensar y actuar, a diferencia de lo que plantean Beltrán, Quijano y Villamizar (2008)¹⁰⁹, quienes argumentan que en los profesores no hay una relación entre su pensamiento y su

¹⁰⁸ Carmona D. N y Vélez Z. C; (2006). Investigación sobre la 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.

¹⁰⁹ Beltrán, y Quijano Hernández, de la Universidad Industrial de Santander, y Villamizar de la Universidad Pontificia Bolivariana (2008); "Las Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenieras de dos universidades colombianas.

acción. Sin embargo las estudiantes no han comprendido la forma de enseñanza con la que se le ha venido formando en su carrera hacia la profesionalización de su quehacer en el aula. Porque sus intervenciones y sus expresiones dan cuenta de que no hay un entendimiento el sentido e importancia que tiene una secuencia didáctica desarrollada con todos sus parámetros, en el aprendizaje de los niños y niñas. El pensamiento y actuar de estas estudiantes es implícito, porque sus concepciones sobre la práctica pedagógica son inducidas por su propia interpretación de la realidad, según pozo (2006)¹¹⁰ las teorías implícitas asumen 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 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.

- Esta investigación permitió demostrar que las concepciones de práctica pedagógica que poseen las estudiantes de VIII semestre, son importantes, porque de acuerdo a estas, el docente en formación planifica e interviene en el aula de clase, evidenciando que su labor se enmarca desde teorías implícitas que tienen acerca de el quehacer docente. Es muy curioso ver que, a pesar de que estas estudiantes han tenido experiencias como docentes en cinco prácticas pedagógicas, realizadas cada una en distintas instituciones, tengan aun concepciones construidas en su rol como estudiantes, en palabras de Marrero y pozo esto se da por que las concepciones son difíciles de modificar y persisten a pesar de la formación. Esta explicación no se encuentra sólo en Pozo y Marrero, también autores como Wittrock citando estudios de diversos autores (Nisbett y Ross 1980) afirma 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. Es decir, las estudiantes de VIII semestre tiene una concepción implícita sobre el quehacer del docente en el aula, debido a que sus discursos dan cuenta de percepciones adoptadas del contexto cotidiano, en donde observan y escuchan formas de enseñanzas, que en algunos ambientes escolares tiene resultados. Es necesario que estas estudiantes conozcan sus concepciones, para que reflexionen sobre su proceder y puedan modificarlas, ya que según

¹¹⁰ WITTRUCK, Merlin C. La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos; Buenos Aires: Ed. Paidós. 1997 446.

Karmiloff Smith (1997), citado por Pozo (2006)¹¹¹ es la única forma que sus teorías implícitas pasen a explícitas.

¹¹¹ KARMILOFF, Smith. Citado por POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR Díaz, Cándido. Fortalecimiento de valores: Una necesidad de todos los tiempos. Camagüey: ISPJM, 1998.
- ARBELÁEZ, Martha Cecilia, BUSTOS Alfonso, DÍAZ Barriga, Frida, SANTÁNGELO, Horacio. Ponencia: Practicas educativas. 2009.
- ARES Pons, Jorge. Presente y futuro de la universidad latinoamericana. En: Revista educación superior y sociedad. Vol. 7, No. 1 (1996); p. 109-126.
- ALAVA, las practicas de estudio y el aprendizaje universitario.(1999)
- AVALOS, B. (2002): Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile. Pág. 109.
- BACOVA, V. (1998). Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. StudiaPsychologica, 40, 255-260
- BEDOYA Madrid, José Iván. Epistemología y Pedagogía. Bogotá: ECOE Ediciones. 2005.
- BENITEZ, J. Laureano. Actividades y recursos para educar en valores. Editorial PPC, 2009.
- BERNESTEIN, B. Y DÍAZ, M. hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación N° 15. 1985.
- BONILLA Carlos Bolívar. Formación curricular e identidad profesional del licenciado en educación física. Ponencia presentada en el III Congreso Colombiano de Educación Física. Cartagena (Dic. 7-12,1988).
- BONFIL, Ramón G. Educación y sociedad. En: Revista acontecer agropecuario. No. 8. Hidalgo: Mar. 1995.
- CAAMAÑO CANO, Bárbara Cristina. Reflexión: condición indispensable para la profesionalización de la actividad docente. Revista de educación y cultura. 2008.

- BOUCHA, A.A. Alors dans le discours pedagogique epiphenomena ou trace d'operations discursives. Langue francaise N° 50. 1981.
- CASTAÑEDA Vázquez, María y ABBA BERNSTORFF, Alberto Boris. Ponencia "Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja".
- CADUTO, Michel. Guía para la enseñanza de valores ambientales. España: CNEAN, (Serie de Educación Ambiental). 1991.
- CARMONA Diaz, Nidia; VÉLEZ Zapata, Clemencia. Caracterización de las prácticas pedagógicas de los (as) estudiantes de VIII semestre de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos (Trabajo de grado).Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la educación. 2006.
- CASTAÑEDA Vázquez, Maria, ABBA Benstorff, Alberto Boris. Ponencia "Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja". Morelia: Mich. 2009.
- CASTORINA, J. A. El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas. En: Revista Sistemas de escritura, constructivismo y educación. Rosario: Homo Sapiens. 2000.
- COULON, Alain. El oficio de estudiante: una aproximación a su definición. Francia: 1995. P. 50-51.
- CRUZ perez perez. Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. Aprendizaje de normas en el aula. Concepto de norma
- CADUTO, Michel. Guía para la enseñanza de valores ambientales. España: CNEAN, (Serie de Educación Ambiental). 1991.
- CARMONA Diaz, Nidia; VÉLEZ Zapata, Clemencia. Caracterización de las prácticas pedagógicas de los (as) estudiantes de VIII semestre de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos (Trabajo de grado).Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la educación. 2006.

- CASTAÑEDA Vázquez, María, ABBA Benstorff, Alberto Boris. Ponencia "Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja". Morelia: Mich. 2009.
- CASTORINA, J. A. El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas. En: Revista Sistemas de escritura, constructivismo y educación. Rosario: Homo Sapiens. 2000.
- CLARK, Christopher, PETERSON, Penélope. Capítulo VI. Procesos de pensamiento de los docentes. Michigan: 1997, p. 449:461.
- COLL, Cesar. Concepción constructivista de la enseñanza y la educación. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó. 2004.
- COLLAZO Delgado, B. La orientación de la actividad pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1992.
- CUBERO, R. Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó. 2005.
- Davini María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires. Barcelona. Mexico. (1995).
- DESLAURIERS, Jean-Pierre (2004). Investigación cualitativa. Guía Práctica. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira. Papiro.
- DIAZ-BARRIGA, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 2ª Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2002.
- DELVAL, Juan. Tesis sobre el constructivismo, en RODRIGO, M. J.; Arnay, J. (comps.): La construcción del conocimiento escolar. Barcelona: Paidós p. 15-33. 1997.
- DEWEY citado por DAVINI María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Reubicando la teoría y la práctica: marcos conceptuales incorporados, elaborados y actuados. Pág.1904.
- DIKER Gabriela y TERIGUI Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Primera edición. 1997

- STRAUSS Y CORVIN. Investigación cualitativa. Guía Práctica. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira. Papiro.
- FLECK, L. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza, 1986.
- FURTH, Hans g. y WACHS, harry. La teoría de Piaget en la práctica. Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ S.A. En los talleres gráficos Offsetcolor, Olazabal, 3920. 1985.
- GARCÍA villamizar, congreso estatal de investigación educativa. Actualidad Prospectivas y Rectos. La práctica educativa y la práctica reflexiva: repensar la experiencia en las aulas de preescolar. 4 y 5 de diciembre del 2006.
- GIORDAN, André Vecchio, Gérard de (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla.
- GÓMEZ de Barbosa, Gladys Lucía, BUITRAGO Contreras, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes de la Universidad el bosque sobre el saber disciplinar [Tesis] Bogotá: Universidad el bosque. XVI Congreso Institucional de Investigaciones. 2008.
- Gómez de ríos magdalena. Didáctica de la lengua materna. Universidad del Quindío. Programa de educación abierta y a distancia. Copyright lcfes.1984
- GIMENO Sacristán, José. "Educar y convivir en la cultura global". 2ª Ed. Madrid, España: Ediciones Morata, 2002.
- GIORDAN, André, VECCHIO, Gérard de. Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. 1995.
- GONZALEZ. ¿Cómo asume el estudiante la autonomía frente al proceso de aprendizaje? En: Revista Prospectiva, Una nueva visión para la ingeniería. Barranquilla, Colombia, No 6. 1999.

- CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. editorial Aique. 2005.
- HARGREAVES, 1996. Citado por Gabriela Diker y Terigi F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Capítulo III la formación docente en debate.
- HERNANDEZ, Díaz Fabio. Métodos y técnicas de estudio en la universidad. Bogotá. Editorial Mc graw-hill Latinoamérica 1988
- Chevallard. Citado por Diker Gabriela. Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Hacia la construcción de una formación de mayor impacto. Pág. 141. Primera edición 1997
- CHEVALLARD, Yves. “La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”. Tercera edición. París: Aique grupo editor.1998.
- IANFRANCESCO, Giovanni M. Currículo y Plan de Estudios: Estructura y Planeamiento. Bogotá 2004
- KOHLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- LAFRANCESCO, Giovanni M. Currículo y Plan de Estudios: Estructura y Planeamiento. Bogotá: Editorial Magisterio. 2004.
- LANZA, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira. Documento digital. Noviembre 2007
- LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. (2006). relaciones de las teorías inter-grupales. Grupo de Procesos y relaciones inter-grupales.
- MARUCCO (19993) citado por Diker Gabriela y Terigi f. la formación de maestros y profesores: hoja de ruta. ¿Qué es lo que forma en la formación de un docente?
- MCCLELLAND Y RUMELHART, citado por Pozo (2006) . Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006

- MARRERO ACOSTA Javier, PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Teorías implícitas y planificación del profesor. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. 1988.
- MARTÍNEZ Bonafe Jaume y SALINAS F. Dino. Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas. Valencia: Mestral. 1995.
- MEZA s Marina y Turci E Susanna. Uso de materiales instruccionales para el desarrollo de la destreza oral en un curso de ingles III. Universidad simón bolivar 2007.
- PEREZ, Gómez.1993, dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997.
- OGILVY, David. One voice. ¿Qué hacer ante la indisciplina en el aula? 1994.
- PERAFAN, Gerardo A. Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica. Bogotá: Ediciones Magisterio. 1993.
- PERRENOUD, Philippe. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar México, SEP [biblioteca para la actualización del maestro],
- PERRENOUD Philippe. Formación de maestros: algunas orientaciones. Pág. 3. Universidad de Ginebra. 2008
- PERRENOUD 1995, citado por Diker Gabriela y Terigi Flavia. la formación de maestros y profesores: hoja de ruta. La naturales de los saberes que subyacen e informan a la actividad docente. 1997.
- PIAGET, Jean. (1974).Adaptacion vítale et psychologie de intellence.Selection organique et phenocopie.Paris, Hermann.
- PIAGET Jean. Seis estudios de psicología. Capitulo 1. El desarrollo mental del niño. Año 1997
- PIAGET y García. Citado por Rodrigo María José. Rodrigo Armando. Marrero Javier. Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento. Capítulo I, teoría sobre la construcción de conocimiento. 1999.

- PORLÁN ARIZA, Rafael. MARTÍN DEL POZO, Rosa. TOSCANO, José Martín. Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education. En: Teaching and Teacher Education. Volumen 18, Issue 3, 2002.
- POZO, 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
- Pozo, Juan Ignacio.(2006) Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España, 2006, pág. 42.
- POZO, J. I. No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. En: Anuario de psicología No. 69. Universidad de Barcelona. Barcelona: 1997
- PUY. Mateos Mar. Martín Elena. De la cruz Montearrat. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. El perfil del docente y el análisis de la práctica.
- RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993.
- SANMARTI, Neus. La unidad didáctica en el paradigma constructivista. En: Unidades didácticas en ciencias y matemáticas. La unidad didáctica en el paradigma constructivista Editorial Magisterio. Bogotá: 2005.
- SIERRA, Fontalvo, Rodelinda. ¿cómo asume el estudiante la autonomía frente al proceso de aprendizaje?. En: Revista Prospectiva una nueva visión para la ingeniería. No 6, junio de 2006.
- SCHON, (1991) citado por Pozo Juan ignacio. Scheuer Nora. Pérez Echeverría María del Puy. Mateos Mar. Martín Elena. De la cruz Montearrat. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. El perfil del docente y el análisis de la práctica.
- SCHON 1992, Perrenoud, 1994. Citado por Gabriela Diker y Terigi F. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. La formación docente frente a las demandas y de profesionalización de la docencia.

- SHULMAN (1989), citado por Diker y Terigi Flavia. La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Modelo de docencia ,modelos de formación. Enfoque personalista o humanista.
- SKINNER Charles E. Psicología de la educación. El aprendizaje desde el punto de vista conexionista. Universidad de Nueva York. Primera edición 1946.
- TORRES Bugdud, Arturo; RUIZ Mendoza, Juan Carlos, ÁLVAREZ Aguilar, Nidia. La auto-transformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. Universidad de Camagüey, Cuba y Universidad Autónoma Nuevo León, México. 10 Julio 2007
- 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.
- VILLASEÑOR, García. Congreso estatal de investigación educativa. Actualidad, Prospectivas y Recto. La práctica educativa y la práctica reflexiva: repensar la experiencia en las aulas. Diciembre del 2006.
- VYGOSTKY, L.S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological presses .Cambridge, Mass Harvard University Press. (Tard. Barcelona 1978).
- VYGOTSKY L. S. (1978) citado Rogoff Barbara. Apéndices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el desarrollo social. Cognición y desarrollo humano. Paidós. Capítulo II. Comprender la relación entre el mundo social y el individuo.
- WITTROCK, Merlin C. La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos; Buenos Aires: Ed. Paidos. 1997

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
- CUENCA, C. Antonio. “entrevista” Métodos Cualitativos. (en línea) documentosaraos.googlepages.com/Cualitativo.pdf (consulta: 2 junio 2010)
- Definición.de “que significa estudiante”. (En línea). Mayo 2008. Disponible en <http://definición.de/estudiante/>
- ECHEVERRY, Liliana. La práctica pedagógica: Una torre de Babel. En: Revisa Uni-Pluri/versidad. Universidad de Antioquia, No2, 2009.
- MASI, Ana. El concepto de praxis en Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: 2008. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>
- REDÓN, Silvia; RUBIO, Graciela. “Sujeto y pedagogía: ciudadanía y formación docente”. En: Revista Ibero-America. Chile: 2006. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1462Rubio.pdf>

ANEXO 1

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL

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

ENTREVISTA

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

Agradecemos su valiosa colaboración.

Semestre: VIII

Edad:

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

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

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

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

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

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

6. ¿Cómo definiría usted la práctica pedagógica?

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

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

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

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

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

12. ¿Evalúa a sus estudiantes? 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 1.1 CUADROS DONDE SE ORGANIZA LA INFORMACIÓN DE LA ENTREVISTA

| IDENTIDAD | | | | | |
|-----------|---|---|---|--|--|
| SUJETOS | 3 motivaciones que la llevaron a estudiar la licenciatura | ¿qué sentido le asigna a la P.P. en el plan de estudio? | Las prácticas P. P. le han llevado en desistir de la crr. | ¿qué comportamientos y responsabilidades tiene el ser docente? | ¿qué le aporta a su vida profesional la P. P.? |

| | | | | | |
|-----------------|---|--|---|---|---|
| Sujeto 1 | 1 siempre me ha gustado trabajar con niños. 2 por la oportunidad que se presentó. 3 para aplicar lo aprendido en San Andrés. | Proporciona herramientas, me acerca a la realidad y me aporta aprendizaje. | Si pero en una sola ocasión debido a que la perdí. | Mejorar la educación y a través de la educación contribuir al mejoramiento de las personas. | Me doy cuenta si en verdad es lo que quiero hacer para mi futuro, además me acerca a como va ser la realidad de la educación cuando ya estemos laborando. |
| Sujeto 2 | 1 ayudar a los niños a adquirir aprendizaje. 2 formar mejores individuos desde la escuela. 3 el disfrutar de sus aprendizajes. | Ayudan aplicar las teorías enseñadas, colocando en juego todos los aprendizajes adquiridos | Si porque ha habido momentos en los que he sentido que no tengo la suficiente experiencia. | Formar personas críticas, reflexivas que puedan contribuir al mejoramiento de la sociedad. | Aporta mucho ya que esta permite en práctica los saberes adquiridos y mirar que fallas puedo cometer y corregirlas a tiempo. |
| Sujeto 3 | 1 Transformar la sociedad partiendo de la base. 2 dejar buena huella. 3 transmitir un buen conocimiento de la mejor manera. | Es importante porque da el privilegio de tener la carrera teórica práctico lo cual facilita el aprendizaje | Si porque en 6to semestre las bajas notas en la planeación me hacían creer que no era buena maestra. | Todo el compromiso del mundo porque nos están dando una licencia para formar personas, lo cual implica repercusiones psicológicas emocionales e intelectuales. | La tomo como ensayo y error, si diseño una estrategia elijo la que me sirva más. |
| Sujeto 4 | 1 me gusta enseñar. 2 me gusta trabajar con la comunidad y más con niños. 3 montar un jardín. | Es importante ya que trabaja la práctica desde el cuarto semestre dándonos la oportunidad de un mejor desempeño. | Si en reiteradas ocasiones, porque cuando se elabora un plan de clase y te enfrentas al grupo y vez que lo que planeaste no está acorde a las necesidades o demandas del grupo, dudas si de verdad tienes vocación. | Responsabilidad de formar seres íntegros, desarrollar competencias actividades para que haya un aprendizaje significativo, llevar al niño para que sea más crítico, reflexivo sobre su propio proceso de formación. | Me aporta experiencia, me permite realizar una reflexión en cuanto a mi desempeño y mi quehacer docente, me permite empezar una formación tanto académica como personal |
| Sujeto 5 | 1 Querer formar a personas. 2 aprecio hacia los niños. 3 ganas de enseñar conocimientos a personas para que lo apliquen para su vida. | Poner en práctica todos nuestros conocimientos teóricos que hemos adquiridos en el momento de realizar la práctica. | Si en 6to semestre cuando fue la primera vez que me enfrenté aun grupo. | Tenemos la gran responsabilidad de formar íntegramente sujetos, por lo tanto somos un modelo para los estudiantes y nuestro compromiso son presentarles a ellos un ejemplo de vida, desde nuestro comportamiento. | Proponer situaciones que se relacionan con la vida diaria de los niños, objetos concretos de fácil manipulación, acercar el lenguaje sencillo del saber a un lenguaje sencillo. |
| Síntesis | La identidad se evidencia en la motivación de las estudiantes de VIII semestre, desde varios aspectos, el más relevante | El sentido que las estudiantes le asignan a la práctica pedagógica esta enmarcado en la oportunidad que ésta brinda de comprobar lo teórico con la | Lo anterior indica que los errores cometidos, las hacen dudar de su vocación y de su idoneidad, también las llevan a darse cuenta que les falta fortalecer su papel | las estudiantes son conscientes de las funciones de su rol como docentes, entre ellas formar a los niños y niñas en diferentes dimensiones del desarrollo humano, | las estudiantes toman las prácticas como un espacio de experimentación, para comprobar la eficacia de ciertas estrategias y poder retomarlas |

| | | | | | |
|--|--|------------------|--------------|--|--|
| | | realidad escolar | como docente | cognitiva, afectiva y ética, para que éste se eduque de forma integral | en su vida laboral. Y aprender de las experiencias que les otorgó la práctica. |
|--|--|------------------|--------------|--|--|

Tabla 8: conceptualización.

| CONCEPTUALIZACIÓN | | | | |
|-------------------|---|--|--|--|
| Sujetos | ¿Cómo definiría la p. p? | ¿Cuáles deben ser las funciones de la P. P? | ¿Cómo determina lo que va a enseñar? | ¿Qué considera importante al momento de plantear actividades para acercar al estudiante al conocimiento? |
| Sujeto 1 | Espacio que nos permite poner a prueba lo que sabemos y también saber sobre las concepciones que traen los niños. Aprender mutua mente. | Identificar las falencias de las practicantes para mejorarlas y brindarles lo necesario para que su labor sea la mejor. | Recurrir a los estándares del grado a enseñar y la experiencia de la maestra titular. | Que lo que vaya a enseñar se plantee con un lenguaje simple, material concreto, que el contenido sea importante y funcional para ellos. |
| Sujeto 2 | Como la aplicación del conjunto de conocimientos adquiridos para la enseñanza. | Aplicar en las clases de manera adecuada las estrategias, didácticas abordadas en clases anteriores. | Me baso en los estándares y lineamientos curriculares correspondientes al grado y área. | Generar motivaciones de los temas, diseñar estrategias pedagógicas, proporcionar andamiaje que los ayuden comprender las temáticas |
| Sujeto 3 | El espacio donde a partir del ensayo y error aprendemos a ser maestras, es decir, adquirir experiencias, a identificar cómo enseñar mejor qué métodos nos funciona más y demás. | Que el niño tenga un aprendizaje significativo aplicando un buen método de enseñanza. | El plan de estudios, los estándares y los lineamientos. | Que sean divertidas pero a la vez profundas, que parta de la experiencia y que el niño tenga un desequilibrio cognitivo para generar conocimiento. |
| Sujeto 4 | Espacio discursivo que le permite a la futura docente llevar a cabo una serie de estrategias previamente analizadas. | De formación integral, enseñar a pensar, estudiantes críticos y reflexivos de su proceso de enseñanza. | Estándares curriculares, proyectos de aula, preguntar al profesor titular por plan de estudios. | |
| Sujeto 5 | Espacio pedagógico en donde se ponen en práctica todos los conocimientos teóricos que se poseen. | Articular lo teórico-práctico, espacio para adquirir competencias en los procesos de EZ y AZ. | Revisar los estándares curriculares para cada área según el nivel y estos articularlos con los planes de estudio de la institución y los conocimientos que poseen los estudiantes. | |
| Síntesis | Las estudiantes conciben la práctica como el espacio donde se ejecutan estrategias planeadas con anticipación. | Las estudiantes le dan a la práctica pedagógica la función de enseñar a reflexionar sobre sus acciones, para identificar las falencias, modificarlas y así perfeccionar su labor. Pero ven la reflexión como un aspecto que sirve para corregir errores de manera superficial. | Se indica que priman los criterios externos para la selección de contenidos, sin embargo algunas adaptan estos criterios a las necesidades e intereses de los niños según el nivel escolar en que se encuentran. | Las estudiantes realizan este proceso didáctico con el fin de que los alumnos se motiven hacia el aprendizaje y puedan alcanzar fácilmente los logros esperados, porque tiene en cuenta que para planear estrategias de aprendizaje se debe enfocar en una trasposición didáctica, |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | donde se transforma el saber científico a saber escolar para que el contenido sea comprendido más fácilmente. |
|--|--|--|--|---|

Tabla 9: quehacer

| QUEHACER | | | | |
|-----------------|--|---|--|---|
| Sujetos | ¿Cómo desarrolla sus clases? | ¿Siempre desarrolla en clase lo planeado? | ¿Evalúa a sus estudiantes si- no- de qué manera? | ¿Cuál es la mayor dificultad que se presenta en el aula? |
| Sujeto 1 | Encuadre concepciones alternativas de los niños, registro, explicación al tema, retroalimentación, talleres y trabajos por equipo en clase. | si | A través de fichas o de los mismos trabajos que ellos realizan. | Cuando los niños se empiezan a agredir verbalmente, trato de escuchar las dos partes y de que ellos lleguen a un acuerdo. |
| Sujeto 2 | Encuadre, indagación conocimientos previos, estrategias, puesta en común, confrontación de conocimientos previos y evaluación. | si | Si, durante toda la clase en las intervenciones de ellos, en las socializaciones y en todo momento de la clase. | Que los estudiantes no me vean como una figura de autoridad por ser la practicante, lo enfrento colocando las normas, dando lo mejor de mi para que aprendan. |
| Sujeto 3 | Encuadre, recordar la clase, conocimientos previos, situación problema, manipulativo sea en cualquier materia. 6 fichas, socializaciones, conclusiones y cierre. | Si, aunque a veces por motivo de tiempo no me alcanza y lo continúo en la siguiente clase. | Aunque nos enseñan formativa y de procesos, eso es muy difícil porque uno sólo logra acordarse de muy pocos niños, la verdad la evaluación descriptiva del final de semestre. De muy poco es lo que es lo otro es carreta. | Lo enfrento con competencia ciudadanas, pero eso funciona solo por un momento porque al momentico siguen igual. |
| Sujeto 4 | Se inicia con un encuadre general, actividad conocimientos previos, actividad central, socialización, registros en sus cuadernos, reflexión y cierre. | Si, desarrollo lo planeado, aunque en ocasiones realizo actividades para regular la disciplina, que no está en la planeación, a veces no alcanzo a desarrollar todas las actividades. | Si, se evalúa procesos, desde que se inicia la clase hasta el cierre de la actividad. | Manejo de la indisciplina; la manejo estableciendo las reglas en conjunto y realizando reflexión del comportamiento de cada uno. |
| Sujeto 5 | se realizo un encuadre de la clase retomando lo de la clase anterior y lo que se va a realizar, se plantean situaciones de indagación de conocimientos previos y estos se articulan con las actividades, socialización, conclusiones y cierre. | No porque la planeación es una orientación para la clase, pero es imposible que en la realidad suceda exactamente lo planteado, en este momento se modifican las actividades pero orientarlas a alcanzar los objetivos. | Durante las actividades y hacia el final de una jornada y finalmente retomando lo que hizo en todas las clases sacando conclusiones finales. | El manejo de niños que se enfrentan o se igualan con uno, como maestra, constantemente se llega a acuerdo con ellos de modo que se reflexione con el niño. |
| Síntesis | manejan una rutina de enseñanza estandarizada, que se rigen en realizar lo que se les dice, sin reorientar su secuencia de clase de acuerdo a las demandas del grupo | Las estudiantes no realizan en su intervención todas las actividades que proponen en su plan de estudio, porque no prevén los | Que las practicante evalúan los logros de sus estudiantes teniendo en cuenta todo lo realizado por ellos durante la intervención pedagógica, dando al final una | Lestudiantes intervienen ante el conflicto utilizando la reflexión y las competencias ciudadanas, como estrategia para mejorar el comportamiento de los |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | inconvenientes (tiempo, indisciplina) que se pueden presentar en un ambiente escolar. | valoración de acuerdo a lo que evidenciaron en ellos. | niños/as, pero no la abordan de forma adecuada, porque sus estudiantes no demuestran compromiso ante la convivencia escolar. |
|--|--|---|---|--|

Tabla 10: reflexión.

| REFLEXIÓN | | | |
|-----------------|--|--|--|
| Sujetos | ¿Cómo reflexiona sobre sus actuaciones en clase? | ¿Los mecanismos utilizados en la práctica le permiten reflexionar sobre ella? | ¿Las reflexiones que ha realizado le han permitido transformar sus prácticas? |
| Sujeto 1 | En ocasiones a través de diarios de campos y otras de acuerdo a las situaciones que se presentan con los niños cuando desarrollo las clases. | Si, porque el diario de campo que realizamos sólo lo hacemos para cumplir un requisito y no lo tenemos presente para reflexionar verdaderamente sobre el quehacer pedagógico. | En varias ocasiones, si porque ha cambiado mi forma de relacionarme con los niños y tener más cuenta los aportes de ellos. |
| Sujeto 2 | Hago un balance de la clase, pienso en qué fallé, como lo puedo mejorar y que cosas mejoraron. | Porque permite hacer una reflexión del actuar, dentro del aula, desde de las dimensiones y darse cuenta en qué cosas hay que mejorar. | Si, en el manejo de grupo. |
| Sujeto 3 | De regreso a mi casa recuerdo la clase y evaluo en que fallé también en el diario de campo. | Si porque es más claro identificar en qué fallé , pero como es tan preciso hasta una saludo, a veces una termina copiando lo mismo | Muy pocas veces, porque es difícil que ellos se acostumbren a nosotros viéndonos una sola vez a la semana. |
| Sujeto 4 | Por medio de cuentos, preguntas generadoras y transversalizando las competencias. Cuando se me presentan conflictos en el aula trato de que todos reflexionen. | El solo hecho de realizar las prácticas pedagógicas permite que se esté llevando a cavo una reflexión y mucho más cuando se sienta, se dispone a realizar una crítica; una autoevaluación de su proceso. | Si, en la forma de planear, porque me han llevado a estructurar más mis planeaciones y saber sobre cómo puedo evaluar a mis estudiantes. |
| Sujeto 5 | Desde las dimensiones disciplinar, procedimental, estratégica y ético política. | Porque es un seguimiento constante desde nuestra actuaciones que nos permiten identificar fallas en nuestro desempeño. | Porque se identifican las fallas y como se pueden mejorar aprendiendo de estas, generando posibilidades de cambio. |
| Síntesis | las estudiantes utilizan la reflexión como herramienta que les permite pensar después de su intervención, sobre los diferentes sucesos vividos | Las estudiantes consideran más pertinente el mecanismo de la autoevaluación y no el diario de campo, porque este solo lo hacen para cumplir con algo impuesto y no a conciencia. | Las estudiantes consideran la reflexión como un medio que les permite reconstruir sus planes de clase. |

ANEXO 2

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

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

GUÍA DE OBSERVACIÓN

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

Institución:

Semestre:

Asignatura:

Hora de inicio:

Hora de cierre:

Duración:

Inicio

1. Rutinas de inicio:

2. Modo de explicitación de los propósitos

3. Explicita formas de comportamiento esperadas

4. Tipos de actividades que se proponen

Desarrollo

1. Tipo de acciones que realiza el maestro

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

3. Los estudiantes desarrollan actividades:

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

5. Como resuelve los conflictos

6. Que ayudas ofrece a sus estudiantes

7. ¿Cómo se relaciona con los estudiantes?

8. ¿Cómo evalúa? ¿En qué momentos?

Final

1. Se proponen formas de organizar la información

2. Cómo cierra la clase

3. ¿Termina toda la secuencia propuesta? Si ____ No ____

Otros

1. ¿Qué dificultades tiene como docente?

2. De qué manera las supera

3. ¿Cómo asume las correcciones y sugerencias?

ANEXO 2.1 CUADROS DONDE SE ORGANIZA LA INFORMACION DE LAS CUATRO OBSERVACIONES

| INICIO | RUTINA DE INICIO | EXPLICACIÓN DE LOS PROPÓSITOS | EXPLICITACIÓN DE FORMAS DE COMPORTAMIENTOS ESPERADAS | TIPO DE ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN |
|--|---|---|---|---|
| Sujeto1 Primera observación | Buenas tardes, llama a lista, pregunta ¿Qué hicimos la clase pasada? Los niños levantaron las manos y mencionaron algunas normas. Escuchar cuando alguien habla, no comer en clase, pedir la palabra. | | | Escribe en el tablero a medida que menciona lo siguiente: en ciencia sociales trabajaremos la historia de Pereira, su antecedentes y su fundación. En matemática suma y descomposición de cantidades. |
| Sujeto1 Segunda observación | Ejercicios para canalizar la atención de los estudiantes. | Les dice a los estudiantes saquen los cuadernos nuevamente. | Les dice a unos niños que se sienten, cantan la lechuza para que se queden en silencio. | Escribe en el tablero: lectura y escritura de números de 4 cifras. |
| Sujeto1 Tercera observación | Buenas tardes, llama a lista, pregunta ¿Qué hicimos la clase pasada? Los niños levantaron las manos y mencionaron algunas normas. No charlar, no comer, levantar la | | | Escribe en el tablero: sociales ubicación de Pereira, límites. |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| | mano para hablar. | | | |
| Sujeto1 Cuarta observación | Buenas tardes, llama a lista. | | | Escribe en una lado de l tablero mientras que dice los temas del día: himno de Pereira y escribe la fecha. |
| Sujeto2 Primera observación | Les llama la atención a los estudiantes por la indisciplina, les dice buenas tardes. | Dice. Lo que vamos hacer hoy es primero matemáticas y segundo sociales. | Les recuerda las normas de convivencia, para lograr captar la atención un poco y retomar de nuevo el tema, golpea la almohadilla en el escritorio de ella para que hagan silencio. Cuando terminan el trabajo en grupo le da ordenes de que organicen las sillas con el menor ruido posible pero no hacen caso. | |
| Sujeto2 Segunda observación | Ejercicio de relajación: unir la yema de los dedos de ambas manos y moverlas. ¿Qué vimos la clase pasada? ¿Qué vimos de la constitución política? ¿En qué año se construyó la constitución política? ¿Esta constitución política es la de ahora? Y realizó una línea de tiempo con estos datos. | | | Escribe en el tablero a medida que menciona lo siguiente: en sociales la historia de Pereira y en matemáticas la suma. |
| Sujeto2 Tercera observación | Saludo, les pregunta sobre cómo les ha ido la en la semana, llama a lista,, le pregunta a sus estudiantes acerca de lo que hicieron en la clase pasada. | | A través de las normas de convivencia, levantar la mano para hablar, salir en orden y despacio a recibir el refrigerio, escuchar cuando alguien habla. | Dibujar la yupana y escribir en ella las cantidades escritas en el tablero. |
| Sujeto2 Cuarta observación | Saludo, les pregunta cómo les ha ido, llama a lista, les pregunta ¿Qué hicimos la clase anterior? | Lectura, taller, dibujo y socialización de lo realizado en clase. | A través del recuento de las normas: levantar la mano, para hablar, salir en orden y despacio a recibir el refrigerio, escuchar | |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | cuando alguien habla. | |
| Sujeto3 Primera observación | | | Les comenta que deben tener un buen comportamiento. | Trabajar en la yupana. |
| Sujeto3 Segunda observación | Saludó, recuerda con la ayuda de los estudiantes lo que hicieron la clase pasada. | | Por medio de las normas de convivencia de la clase. | |
| Sujeto3 Tercera observación | Les dice a los niños que saquen el cuaderno. | | Les cuenta situaciones pasadas del mal comportamiento de ellos mismos y les pregunta que si esa es la actitud correcta. | Lectura, resolución de un taller, socialización. |
| Sujeto3 Cuarta observación | Recuento de la clase anterior sobre el área de sociales. | Vamos a ir a la sala de videos, deben poner mucha atención porque de acuerdo a lo que vean deben responder una ficha con un cuestionario. | Les dice a los estudiantes que hagan una fila, una de niños y otra de niñas, que tomen distancia y se puede continuar cuando estén en perfecto silencio, en la puerta de la sala de video vuelve y repite lo mismo. | Ver un documental de la ciudad de Cartagena, responder la ficha. |
| Sujeto4 Primera observación | Saluda a los niños, pregunta las normas que se establecieron, porqué son importantes, qué pasa sino se cumplen. | Explica que van hacer actividades para conocer las características de Colombia. En matemáticas los fraccionarios, la retroalimentación de todo lo visto en clase y la evaluación. | Escuchar, buen comportamiento, no se come en clase. | Copia en el tablero: Colombia es un país maravilloso, conociendo las partes de un todo, retroalimentación, evaluación de procesos. |
| Sujeto4 Segunda observación | Saluda a los niños, y pega una cartelera en el tablero de las normas, no pelear es el más grande, una niña lee la cartelera y pregunta ¿Por qué creen que es importante la primera norma. Cuenta lo que va hacer en la mañana y también les dice que van a ir a la biblioteca y cuál va hacer el | Explica los propósitos de las actividades como la lotería de fraccionarios, situación problema y de visita a la biblioteca y con que fin se va hacer esto. | Desde el inicio habla de tener buen comportamiento, levantar la mano si va hablar, no comer en clase, no poner apodos, no pelear y escuchar a la profesora. | Escribe en el tablero: la lotería de fraccionarios, situación problema, visita a la biblioteca, retroalimentación y evaluación. |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| | cuidado de los libros. | | | |
| Sujeto4 Tercera observación | | | | |
| Sujeto4 Cuarta observación | Saludo, normas por medio de preguntas. | | Dice: recuerden las normas, no jugar en clase, no comer, no correr, no pelear, buen comportamiento en la sala de audios visuales, da las indicaciones por filas. Después dice no hacer bulla. | Escribe en el tablero: pregunta problematizadora. |
| Sujeto5 Primera observación | Saluda a los niños y niñas, recuerda los grupos de trabajo y la lectura de hace 8 días, les dice a cada grupo que se sienten en el suelo para realizar una revista, entregó cartulina y les dijo que anotaran los nombres. | | Recordar hacer silencio. | |
| Sujeto5 Segunda observación | | | Recuerda las normas. | Trabajar con la yupana. |
| Sujeto5 Tercera observación | Saluda a todos los niños preguntando cómo están, señala la cartelera de normas, que está pegada en la pared y les pregunta por qué son importantes las normas como no correr por el salón o no pelear. | | Buen comportamiento. | |
| Sujeto5 Cuarta observación | | | | |
| Síntesis | Las estudiantes tienen en cuenta que lo realizado en las clases anteriores con los niños y niñas es importante para una buena secuencia didáctica, pero no realizan de forma | En general las estudiantes no tienen en cuenta, al momento de iniciar la clase, la explicación de los propósitos de sus actividades pedagógicas, en ocasiones pasan por | Explicitan formas de comportamiento esperado con los niños y niñas, a través de normas que construyen de manera conjunta en las aulas. | Las estudiantes proponen actividades antes de iniciar sus clases, registrando en el tablero, el área y el tema a enseñar, para que los niños y niñas se informen sobre el contenido que |

| | | | | |
|--|--|--|--|------------------------------------|
| | <p>adecuada el procedimiento, de tal manera que les permita a los niños y niñas darse cuenta de la secuencia de los contenidos que están aprendiendo y recordar lo enseñado, para verificar si les quedó claro el tema o no.</p> | <p>encima de estos, si bien mencionan lo que van a hacer, sin tener en cuenta el para qué les va a servir a los estudiantes.</p> | | <p>aprenderán durante la clase</p> |
|--|--|--|--|------------------------------------|

| DESARROLLO | TIPO DE ACCIONES QUE REALIZA EL MAESTRO | RETOMA LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS | LOS ESTUDIANTES DESARROLLAN ACTIVIDADES | INTERVENCIONES DE LOS ESTUDIANTES | COMO RESUELVE LOS CONFLICTOS | QUÉ AYUDAS OFRECE A SUS ESTUDIANTES | CÓMO SE RELACIONA CON LOS ESTUDIANTES | CÓMO EVALUA, EN QUÉ MOMENTO |
|--|--|----------------------------------|--|--|---|--|---------------------------------------|---|
| Sujeto 1 Primer a observación | Entrega a cada estudiante una fotocopia que contiene la historia de Pereira. Empieza leyendo. Realiza preguntas de la lectura: en qué año fue fundada Pereira, quién la fundó, quién encabezó la caravana fundadora, dónde quedaba antes Pereira. Escribe mapa conceptual en el tablero de la lectura a medida que se lee. | | Continúa la lectura de la historia. Responden de forma oral las preguntas que le realiza la practicante sobre la lectura. | Oral y escrita | Escucha las quejas de las estudiantes. Al responsable lo amenaza con anotar lo en el tablero. Si sigue indisciplinado lo anota en el libro. | Se leyeron las preguntas del cuestionario y se socializaron las respuestas antes de que los estudiantes las pendieran de forma individual. | Con autoridad | Al final de la actividad con un cuestionario que está al final de la lectura. |
| Sujeto 1 Segunda observación | Los organiza en dos subgrupos. | | Escribe en letras las cantidades numéricas que la practicante les dicta. | Orales ya que interactúan con sus grupos de trabajo. | | Pasa por cada subgrupo para explicar de forma individual lo que van a realizar. | Está pendiente de ellos. | |
| Sujeto 1 Tercera observación | Escoge a un estudiante, realiza preguntas sobre lo que está en sus laterales pero antes pide al resto del grupo que se organicen formando un rectángulo, | | Si, ubican en el mapa de Colombia la región andina; en el mapa de la región ubican los municipios, ciudades y departamentos de | Orales, escritas y preguntas. | Anotando a los indisciplinados en una parte del tablero y nombrándolos con una voz fuerte. | Materiales necesarios, explicación, resolución de dudas y vigilancia de trabajo. | Con amabilidad, respeto y tolerancia. | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|---|--|--|
| acción | facilita dibujos de los mapas de Pereira y de la región, así como también entrega pequeñas laminas con nombre de municipios y ciudades del departamento. | | ésta región y lo dibujan en el cuaderno. | | | | | |
| Sujeto 1 Cuarta observación | Entrega a cada grupo de 4 estudiantes una estrofa del himno de Pereira. Explica lo que se va a realizar en cada actividad y resuelve dudas. | | dibujan en grupo, lo que representa la estrofa que les toco. Cantan el himno en capela y con la música aunque casi no se escucha. | Orales y gráficas. | Anotando a u lado del tablero a los indisciplinados y cada vez que se porten mal, se le pone una raya al lado del nombre. | Pasa por cada subgrupo explicando lo que deben hacer después de haber explicado a todos en común, facilita la música. | Con amabilidad y disponibilidad para enseñar. | |
| Sujeto 2 Primera observación | Los organiza en pequeños grupos de a 5 personas, les hace preguntas referente al tema de la clase, explica lo que tiene que hacer con los diferentes materiales que les entrega para trabajar (círculos y triángulos en cartulina), saca a un representante de cada subgrupo para que represente en el tablero la fracción resuelta, los estudiantes piden explicación de nuevo y ella les explica. | Si, ella les escribe en el tablero una fracción y les hace preguntas referentes a ésta, salen al tablero algunos niños a representar de diferentes formas la misma fracción | | Orales y escritas en el tableo, los demás estudiantes les dicen si es correcto o no. | Pasa por cada subgrupo preguntando y explicando las inquietudes de los estudiantes sobre el trabajo que deben realizar. | Pas por cada subgrupo de trabajo observando que si están haciendo bien el trabajo propuesto o explicando si no entienden. | Está pendiente de ellos, es amable, siempre está dispuesta para resolver las dudas de los estudiantes. | |
| Sujeto 2 | Dice a los estudiantes que se organicen en 4 grupos y a cada grupo entrega una | | Realizan una dramatización por grupos de a 4 | Orales. | Cuando los estudiantes tiene un mal comportamiento | Pasa por cada subgrupo preguntando sobre alguna duda o dificultad que | Con autoridad, respeto y | |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|--|---|--|---|---|--|--|
| Segunda observación | lamina con un derecho a un deber y explican lo que harán antes de entregarlos y después. Recuerda a cada rato el tiempo que tienen para realizar el trabajo. Al momento de realizar las dramatizaciones realiza preguntas a los estudiantes como: lo que hicieron representa el derecho a la vida y porqué? | | personas acerca del desrecho o deber que les toco. | | suspenden la actividad y los pone a reflexionar sobre lo que están haciendo, también los organiza de forma diferente. | tengan los estudiantes para realizar la dramatización. | amabilidad. | |
| Sujeto 2 Tercera observación | Les hace preguntas constantemente, lee la situación problema, organiza el grupo en subgrupos de a 4 o 5 personas, les entrega el material didáctico (cartulina en forma de circulo, estrellas y cuadrados), pasa por cada subgrupo de trabajo preguntando sobre la fracción que les toco buscando que lleguen al conocimiento, grafica en el tablero fracciones y les pregunta sobre éstas, les entrega una fotocopia con ejercicios de fraccionarios. | Si, les lee una situación problema y hace preguntas referentes a ésta como: queda la misma fracción? | Si, ejercicios de fraccionarios con material concreto, luego las dibujan en el cuaderno, responden preguntas y finalmente hacen varios ejercicios en una fotocopia que deben responder. | Orales, ya que ello responden las preguntas hechas por la practicante docente. | Llamando la atención a sus estudiantes, por ejemplo: haber... haber niños pongan atención, parecen niños de primero. | Les dice a los estudiantes que si tiene alguna dificultad para realizar los ejercicios, que por favor levanten la mano y que ella ahí mismo va. | Amablemente, les habla en un tono de voz suave, dialoga con ello y siempre está atenta ante cualquier dificultad de los estudiantes, va hasta el puesto y les explica. | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|---|---|--|
| Sujeto 2 Cuarta observación | Les hace preguntas constantemente, lee una situación problema, organiza el grupo en parejas, les hace entrega de una lectura, recoge los talleres y en el tablero concluye y escribe el tema con la ayuda de sus estudiantes. | Si, por medio de una situación problema y hace preguntas referentes a ésta y si no responden bien entonces deja estos interrogantes para irlos solucionando a lo largo de la clase. | Si, realizan una lectura en parejas sobre "el gobierno escolar" y referente a ésta, responden a unas preguntas en una fotocopia. | Orales, ya que ellos responden a las preguntas hechas por la docente. | | Les da la opción de que si tienen alguna dificultad que le pregunten. | Bien, mantiene un dialogo constante, es amable y atenta con los estudiantes. | |
| Sujeto 3 Primera observación | Entrega a cada estudiante el material de trabajo (bolsas de pan, bolitas de papel y copas de aguardiente), les repite varias veces a los niños lo que deben hacer, grafica la yupana el tablero y les cuenta un cuento. | | Si, realizan ejercicios con el material concreto, después lo grafican en el cuaderno, responden preguntas que la docente hace. | Orales, ya que a medida que ella explica en el tablero va haciendo preguntas a los estudiantes y ellos responden. | Va donde cada niño y le explica lo que debe hacer, cuando hacen indisciplina les llama la atención y les recuerda lo que dijo la maestra titular cuando un niño se porta mal. | Les repite varias veces lo que tiene que hacer o va cada puesto y le explica al niño lo que debe hacer. | Bien, es amable, tolerante y seria cuando le llama la atención a un niño. | |
| Sujeto 3 Segunda observación | Explica la dinámica de la clase, les entrega fotocopia y escribe en el tablero. | Si, les hace preguntas referentes a lo que vieron en la clase anterior. | Si, ejercicios en la fotocopia de la yupana, pasan al tablero a desarrollar ejercicios. | Responden a las preguntas hechas por la profesara, algunos dicen que no entienden. | Les llama la atención constantemente o le dice a la maestra titular. En cuanto a los conflictos cognitivos ellas les grafica varias veces con ejemplos para que comprendan los ejercicios (sumar y restar con la yupana) | Les explica a los niños la veces que sea necesario para que comprendan el tema. | Bien, trata de averiguar por medio del dialogo, las razones por la cual el comportamiento de los estudiantes. | |
| Sujeto 3 Tercer | Haciendo preguntas a los estudiantes. | Realiza preguntas para que los estudiantes las | Lectura, solución de cuestionarios, socialización con las respuestas de los | Los niños salen al tablero a realizar ejercicios. | Parando la clase y hablándole a los estudiantes implicados también | Explicando lo que deben hacer. | Con tono de voz suave y con mucha paciencia. | |

| | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|---|--|---|
| a observación | | resuelvan. | demás. | | pone las dificultades en común y explican lo que deben realizar. | | | |
| Sujeto 3 Cuarta observación | Los forma en parejas y les entrega la ficha, organiza a los estudiantes para ir a la sala de video, pone el video varias veces, lee algunas preguntas de la ficha y a veces las responde ella misma porque ve que los niños no dan la respuesta correcta. | Si, pregunta a los niños (as) sobre las ciudades que vieron la clase anterior, qué recuerdan y cuáles fueron? | Si, ella los organiza en parejas y deben responder una ficha de preguntas de acuerdo al video. | Orales ya que ella les pregunta sobre las preguntas de la ficha. | | | Amablemente, les habla en un tono de voz suave, dialoga con ellos. | |
| Sujeto 4 Primer a observación | Explica actividades a realizar, reparte una hoja con una lectura y preguntas; mientras que los niños responden ella corta y pega una hoja en tablero. | A cada niño le reparte una hoja con una lectura de Colombia junto con unas preguntas, ella lee a todos la lectura, luego se saca el cuaderno y se pega la hoja junto con la respuesta de las preguntas, después para socializar se vuelve a leer el párrafo. | Leen y contestan preguntas, observan interpretan imágenes, escriben acerca de un tema. | Escritas y orales. | Anotaciones y resuelve problemas con dialogo. | Pasa por cada puesto dando explicaciones si tienen alguna duda. | Respeto, cordialidad y buen trato. | |
| Sujeto 4 Segunda | Da instrucciones, reparte fichas y vuelve a dar las instrucciones. | Hace preguntas como: cuáles son las semejanzas y diferencias de las fichas que entrego | Juego de lotería de fraccionarios, salen al tablero y registran en el cuaderno. | Orales y escritas. | Hablando con los niños (as) que no obedecen y si no hacen caso éstos deben firmar en el | Explicaciones a los niños que no entienden. | Buen trato y amabilidad. | Evalúa al final por medio de preguntas. |

| | | | | | | | | |
|---|--|------------------------------|--|--|---|--|---|--|
| observación | | acerca de los fraccionarios. | | | observador. | | | |
| Sujeto 4 Tercera observación | | | Ejercicios de fraccionarios, salen al tablero, registros en el cuaderno y socialización. | Orales y pasan al tablero a resolver ejercicios. | Se presento mucha indisciplina, la maestra les dijo que guardaran todo y les paso un hoja a cada uno para que escribieran las normas y reflexionaran acerca del mal comportamiento. | Explicaciones de los ejercicios. | Amabilidad, respeto y colaboración. | Hacia preguntas al final de la clase. |
| Sujeto 4 Cuarta observación | Hace la pregunta problematizadora, y copia palabras hacer da Colombia para tenerlas en cuenta a la hora de ver el video. | | Ven un video de Colombia y toman apuntes, les recuerda la pregunta problematizadora. | Exposiciones del video. | Dialogando con los estudiantes. | Da explicaciones de lo que no entienden. | Siempre dispuesta a colaborarles a los niños y niñas. | Evaluó por medio de las exposiciones de cada niño. |
| Sujeto 5 Primera observación | Instrucciones, organizo los grupos y repartió material. | | Elaboración de una revista por grupos del personaje de la historia. | Escritos. | Llama a los niño (as) que causaron el problema y habla con ellos. | Materiales y explicaciones. | Buen trato. | |
| Sujeto 5 Segunda observación | Da indicaciones de formar grupos, les pide que saquen la yupana y reparten los maíces. | | Trabajan con la yupana en unidades y decenas. | Hacen preguntas. | Saco a dos niños al corredor y los dejó fuera del salón. | Autoridad y a veces amable. | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|---|--|---|
| acción | | | | | | | | |
| Sujeto 5 Tercera observación | Preguntas para los conocimientos previos, hace registros y reparte material. | Si, por medio de preguntas ¿en qué momento de su vida diaria ustedes deben restar? | Entrega hojas con problemas de resta de forma individual. | Los niños piden explicación al no entender. | Anotando a los que no obedecen o no quieren hacer nada. | Explicaciones. | Autoridad. | Por medio de preguntas. |
| Sujeto 5 Cuarta observación | Registros, entrega hojas y hace actividades. | Si, preguntas del departamento de Risaralda. | Actividades de la escalera. | Contestan preguntas al tirar el dado. | Anotaciones. | Lectura y explicaciones. | Buen trato. | Por medio de preguntas. |
| Síntesis | En general se refleja que las estudiantes tienen actuaciones que llevan a los niños y niñas a adquirir un conocimiento, porque saben que de ellas depende y gira el ritmo de la clase. | No retoman los conocimientos previos que indagan al inicio de la clase a los niños y niñas, sólo los dejan registrados en el tablero, por cumplir con un requisito que exige la asesora de práctica y no los toman en cuenta para articularlo con los conocimientos nuevos. | solo unos niños participan y otros no, lo cual se debe a que las estrategias utilizadas no son lo suficientemente motivadoras, para que todos participen y de esta manera conseguir que se adapten a ellas, y trabajen activamente hacia la construcción de un conocimiento | Las estudiantes dan la posibilidad a los niños y niñas de que realicen intervenciones orales, ya sea en el momento de resolver dudas o para socializar la lectura de un escrito que ha sido entregado previamente en una fotocopia, por medio de preguntas de comprensión. | Las estudiantes recurren a este método (conductismo) porque consideran que es la mejor forma de mantener una autoridad para que sus estudiantes atiendan a su clase sin interrupciones de indisciplina. Y el método de la (reflexión) porque consideran que por medio del dialogo pueden llegar a acuerdos que favorecen a todos los implicados en la | Las estudiantes ven la necesidad de éste acompañamiento, porque es una estrategia que logra en los niños y niñas un mayor entendimiento de lo que está haciendo, donde las indicaciones que ellas les dan le permite reforzar su trabajo y así realizarlo de manera correcta. | Las estudiantes tiene una relación con sus niños y niñas de tipo horizontal, porque dejan que ellos expresen lo que piensan y no solo sean receptores por tal motivo genera que la vean como una persona amable, dispuesta a enseñar y colaborar en todo lo que sus estudiantes necesitan. | la mayoría realizó un tipo de evaluación que está ligada a la estrategia que se ejecuta en clase. |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|------------|--|--|--|
| | | | | | situación. | | | |
|--|--|--|--|--|------------|--|--|--|

| Final | Propone formas de organizar la información | ¿Cómo cierra la clase? | Termina toda la secuencia propuesta si- no |
|--|---|--|--|
| Sujeto1 Primera observación | Le pide a los estudiantes que copien en el cuaderno el mapa conceptual. | Socializando las respuestas del cuestionario, respondiendo dudas de los estudiantes. | Si. |
| Sujeto1 Segunda observación | | Poniéndoles una tarea y diciendo que la actividad la terminan dentro de ocho días. | Si |
| Sujeto1 Tercera observación | Escribe en el tablero la descripción de la ubicación de las limitaciones de la región andina, para que los estudiantes lo registren en sus cuadernos. | | |
| Sujeto1 Cuarta observación | Escribe el himno en el tablero. | | Si. |
| Sujeto2 Primera observación | | Les dice... bueno ya terminaron y va recogiendo los trabajos, organicen sus silla, que dificultades tuvieron y ellos responde ninguna. | Si. |
| Sujeto2 Segunda observación | | Preguntando: ¿Qué debemos hacer para respetar los derechos? ¿Según lo que dijimos y vimos que son los derechos? ¿Qué aprendimos hoy? | Si. |
| Sujeto2 Tercera observación | | Haciendo una explicación en el tablero de que para multiplicar fraccionarios se debe multiplicar en x buscando que de igual resultado. | Si. |
| Sujeto2 Cuarta observación | | Llegando al concepto del tema "gobierno escolar" y lo escribe en el tablero preguntando a los estudiantes. | Si. |
| Sujeto3 Primera observación | | Dejando la tarea para la casa y explicando lo que deben realizar. | No. |
| Sujeto3 Segunda observación | Los estudiantes registran en el cuaderno lo realizado en la yupana. | Cortando la clase, porque todos los estudiantes se paran para irse para la casa. | No. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| Sujeto3 Tercera observación | | Parando la clase porque suena el timbre. | Si. |
| Sujeto3 Cuarta observación | | Por medio de la socialización de la pregunta de la ficha referente al video. | Si. |
| Sujeto4 Primera observación | | Pregunta a los niños y niñas que fue lo que se vio en clase y que aprendieron. | No. |
| Sujeto4 Segunda observación | | | No. |
| Sujeto4 Tercera observación | | | No. |
| Sujeto4 Cuarta observación | | Con exposiciones de los niños. | Si. |
| Sujeto5 Primera observación | | | No. |
| Sujeto5 Segunda observación | | | No. |
| Sujeto5 Tercera observación | | | No. |
| Sujeto5 Cuarta observación | | Socializando la actividad de la escalera. | Si. |
| Síntesis | Las estudiantes de VIII semestre no proponen formas de organizar la información del tema dado a sus niños y niñas, solo el sujeto uno la organiza, ya sea en mapa conceptual o escribiéndola en prosa en el tablero para que los estudiantes la transcriban en el cuaderno. | Las estudiantes pocas veces culminan su clase con un cierre, porque se corte la clase cuando suena el timbre y todos los estudiantes se paran para irse a casa. | Las estudiantes algunas veces logran terminar con sus clases, pero a la mayoría se les dificulta realizar esta labor, por falta de estrategias adecuadas que le ayudaran a darle solución a la indisciplina del grupo y por no tener en cuenta el tiempo para cada actividad y no darle la importancia al cierre. |

| Otros | ¿Qué dificultades tiene como docente? | ¿De qué manera las supera? | ¿Cómo asume las correcciones y sugerencia |
|-----------------|---|---|--|
| Sujeto1 | Le cuesta mucho retomar a los niños a la calma, es muy pasiva. | Corrigiendo las planeaciones porque se evidencian cambios. | De forma positiva |
| Sujeto2 | Le cuesta mucho manejar la indisciplina del grupo. | Se evidencia un poco de cambio en cuanto al manejo de grupo. | De forma positiva |
| Sujeto 3 | Le falta mejorar el manejo de la indisciplina. | Cambia de estrategias cada vez que quiere resolver un conflicto en el aula, pero estos casi no les funcionan. Pero es muy recursiva. | De forma positiva |
| Sujeto 4 | No evalúa a los niños. | Corregía sus planes pero su quehacer en cuanto a la evaluación seguía igual. | De forma positiva |
| Sujeto 5 | Manejo de grupo, y saca los niños a fuera cuando se portaban mal. | Tiene en cuenta las correcciones que la asesora le dice. | De forma positiva |
| Síntesis | Las estudiantes les falta creatividad a la hora de enfrentarse a situaciones de indisciplina, que les permita darle solución a todos los conflictos que se presente en el aula, y no solo de tipo actitudinal si no también de tipo académicos. | Superan las correcciones colocando atención a las sugerencias de su asesora, esto se evidencia en las planeaciones, y en sus intervenciones, ya que la asesora observa cambio cuando vuelve a revisar sus planeaciones y cuando las observa de nuevo. | Las sugerencias que ofrece la asesora, hace que las estudiantes piensen sobre los errores cometidos en sus intervenciones. |

