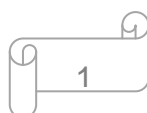


# **CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS ESTUDIANTES DE VIII SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**DIANA MILENA CORREA GONZALEZ  
LUZ YERMID OSORIO ESPINOSA  
ERIKA JANETH REYES GRANADOS**

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



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

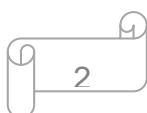
**DIANA MILENA CORREA GONZALEZ  
LUZ YERMID OSORIO ESPINOSA  
ERIKA JANETH REYES GRANADOS**

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil**

**Asesora**

**MARTHA CECILIA ARBELÁEZ GÓMEZ  
DIRECTORA PROYECTO DE GRADO**

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



Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Pereira, 20 de Enero del 2011.

## DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a Dios por brindarme el don de la sabiduría y con todo mi amor a mis padres, a quienes les debo todo lo que soy; gracias por ser ejemplo e inspiración de mi vida; y a mi esposo por su comprensión y apoyo incondicional en este proceso.

**(Diana Milena Correa González)**

El presente trabajo esta dedicado a Dios por brindarme el conocimiento, fuerza y constancia por sacar este sueño adelante, a mi hijo, esposo y hermanos por el apoyo incondicional que me dieron en este nuevo logro de mi vida.

**(Luz Yermid Osorio Espinosa)**

Dedico el presente trabajo a Dios, que me dio la oportunidad de vivir y de regalarme una familia maravillosa. Especialmente, a las personas que más amo en este mundo: mis padres, fuente de motivación e inspiración, por creer en mí, y brindarme la oportunidad de estudiar para salir adelante.

**(Erika Reyes Granados)**

## **AGRADECIMIENTOS**

Después de un proceso académico universitario, por espacio de varios semestres y luego de haber obtenido todos los logros, nos queda como equipo de trabajo y de estudio:

1. Manifestar nuestra alegría y satisfacción por el objetivo alcanzado.
2. Expresar nuestro agradecimiento a la Universidad Tecnológica de Pereira por el plan de estudios propuestos.
3. Exteriorizar y reconocer la dedicación y acompañamiento de Martha Cecilia Arbeláez en este proyecto.

Finalmente, agradecemos el beneficio que nos han brindado, reconociendo el deber de ser mejores y trabajar con la ética profesional que la universidad nos ha inculcado.

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

## Tabla de contenido

Introducción.....	11
1. Justificación.....	12
2. Planteamiento del problema.....	13
3. Objetivos.....	18
3.1 Objetivo general.....	
3.2 Objetivos específicos.....	
4. Marco teórico.....	19
4.1 Concepciones.....	19
4.1.1 Construcción del conocimiento: individual y social.....	19
4.1.2 Qué son concepciones: cómo ha evolucionado el concepto.....	21
4.1.3 Enfoques de investigación en concepciones.....	23
4.1.4 Concepciones como teorías implícitas y explícitas.....	28
5.1.4.1 Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.....	30
5.1.5 Cómo se investigan en concepciones: discursos y quehaceres.....	31
5.2 Práctica pedagógica.....	37
5.2.1 Prácticas pedagógicas: conceptualización.....	37
5.2.2 Relación teoría – práctica.....	39
5.2.2.1 Concepciones de práctica pedagógica: desarrollo histórico.....	39
5.2.3 Cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el currículo de pedagogía infantil.....	44
5.2.4 Dimensiones de la práctica en el currículo de pedagogía infantil: Disciplinar, Estratégica, Ético – política, Procedimental.....	46

5.2.4.1 Dimensión disciplinar.....	47
5.2.4.2 Dimensión procedimental.....	47
5.2.4.3 Dimensión estratégica.....	49
5.2.4.4 Dimensión ético - política.....	50
6. Marco Metodológico .....	51
6.1 Tipo de Investigación .....	51
6.2 Unidad de Análisis .....	51
6.2.1 Unidad de Trabajo .....	53
6.3. Instrumentos.....	54
6.3.1 Entrevista.....	54
6.3.2 Observación.....	56
6.4 Procedimiento .....	57
7. Análisis de la información.....	59
7.1 Análisis de la entrevista.....	59
7.2 Análisis de la observación.....	66
7.3 Relación entre discurso y actuaciones, desde el decir y el hacer.....	71
Conclusión.....	73
Bibliografía.....	75

## LISTA DE TABLAS

<b>Cuadro 1.</b> Teorías implícitas y explícitas.....	31
<b>Cuadro 2.</b> Unidad de análisis: categorías de las entrevistas.....	52
<b>Cuadro 3.</b> Unidad de análisis: categorías de observación.....	53
<b>Cuadro 4.</b> Unidad de trabajo.....	54
<b>Cuadro 5.</b> Procedimiento: fases.....	58



## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
<b>Anexo 1.</b> Formato entrevista semiestructurada.....	79
<b>Anexo 2.</b> Formato observación no participante.....	81

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo fundamental, describir las concepciones de las practicas pedagógicas que tienen las estudiantes de VIII semestre de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Para lograr dicho objetivo se realiza una investigación cualitativa de corte interpretativo, en la cual se analizan los dos instrumentos (entrevista – observación) y se contrastarán con los diferentes enfoques, para darle sentido a las concepciones de las estudiantes.

Esta investigación permite demostrar la importancia que tienen las prácticas pedagógicas en la construcción del saber, evidenciando que las estudiantes deben conocerlas muy bien para partir de ellas y poder transformarlas.

## INTRODUCCIÓN

En toda formación de un licenciado en pedagogía, es necesario que el docente, realice prácticas pedagógicas que le permita aplicar todos los conocimientos que adquiere de cada una de las asignaturas del programa, para que a través de las experiencias que obtiene vaya construyendo sus propias concepciones sobre lo que implica ser maestro.

Por ende, es necesario investigar acerca de las concepciones que se tienen de las prácticas pedagógicas para saber si los/as estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil, utilizan en sus prácticas los insumos que se les brinda en el programa, desde lo investigativo, lo didáctico, lo psicológico, lo pedagógico, el lenguaje, y las artes. Y de manera consciente sustentan con sus conocimientos pedagógicos a la práctica en un contexto educativo.

Los profesores elaboran concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza en sus aulas, que en muchos casos estas representaciones, no proceden de una instrucción directa, es decir, que sus concepciones no corresponden con la teoría del aprendizaje estudiadas formalmente. Sino que, parecen adquirirse de modo implícito a través de la práctica diaria en escenarios educativos y a su vez están configurados por rasgos bastantes generales de los modos de pensar de las personas.

Desde este punto de vista, conocer las concepciones que se tienen sobre el quehacer pedagógico es de gran prioridad ya que muchas veces no se acogen al modelo constructivista como eje central de un proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se tiende a escoger el modelo tradicional, pues a pesar de que se conoce mucho acerca del modelo constructivista, este conocimiento no se evidencia en su quehacer.

Además los maestros tienden a simplificar las situaciones, porque es un rasgo usual en los distintos escenarios educativos, ya que permite una solución más rápida de los problemas que se presentan en el aula, debido a las limitaciones que éste tiene para ser recursivo al enfrentar una situación, por esta razón restringe la posibilidad de concebir los problemas en términos de interacciones entre varias soluciones o sistemas conceptuales adquiridos desde distintas teorías. Así es frecuente encontrar entre los profesores concepciones unidireccionales del aprendizaje.

Por estas razones, esta investigación aportará una gran gama de causas que permitirán interpretar y esclarecer las diferentes actuaciones y concepciones que tienen los/as estudiantes sobre las prácticas pedagógicas.

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

En este contexto se hace necesario indagar cuáles son las concepciones sobre práctica pedagógica que han ido construyendo las estudiantes de 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. Reacomodaciones que sólo serán posibles desde procesos reflexivos sobre el quehacer mismo.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

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

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

En este contexto, el programa de licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira ofrece a sus estudiantes, un núcleo de formación dedicado al ejercicio práctica: “Práctica Pedagógica”, que es sustentada en pedagogía y didáctica, donde el estudiante desarrolla competencias desde el ser, el saber y el saber hacer, para que apropie conocimientos y herramientas necesarias para el ejercicio profesional.

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

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

Sin embargo, este supuesto es interrogado cuando, a puertas de finalizar el proceso de formación, en muchos de los estudiantes, se ven actuaciones tradicionales propias de docentes formados hace muchos años o sin formación como docentes, aun cuando se hace énfasis en el modelo pedagógico constructivista, por lo tanto es conveniente reflexionar si el proceso de formación ha cambiado la forma como se realiza la transposición didáctica o si se continua impartiendo los conocimientos basándose en el modelo tradicional. Partiendo de esta problemática surgen algunos interrogantes como: ¿Qué pasa durante su proceso de formación? ¿Por qué priman modelos tradicionales en la manera de ver al estudiante, en la manera de relacionarse con los contenidos?

¿Cómo se piensa el estudiante como profesor? En definitiva, ¿cómo concibe su práctica pedagógica?

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

Estas investigaciones son las siguientes:

La primera de estas investigaciones, a nivel nacional, es la de *Barrero R. F y Mejía V. B; (2005). “La interpretación de las prácticas pedagógicas de una docente de matemáticas”*<sup>1</sup>. 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.

En segundo lugar, *Beltrán y Quijano Hernández, de la Universidad Industrial de Santander, y Villamizar de la Universidad Pontificia Bolivariana: “Las Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenierías de dos universidades colombianas” (2008)*<sup>2</sup>. Su pregunta de investigación es: ¿Qué

---

<sup>1</sup> BARRERO Rivera, Floralba. MEJÍA Vélez, Blanca Susana. La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas [Tesis] Bogotá, Colombia. Octubre 20 del 2005. Formato digital.

<sup>2</sup> 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

Concepciones Pedagógicas subyacen en las Prácticas de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en programas de Ingenierías 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 práctica 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.

En tercer lugar, *Moreno: "Concepciones de práctica pedagógica, Universidad Pedagógica Nacional"* (2006)<sup>3</sup> La investigación pretendió comprobar y clarificar el significado de concepción de práctica educativa en el proceso de

---

colombianas. [Tesis] Bucaramanga, Colombia. Abril 3º del 2008. Formato Digital. En: [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21\\_986\\_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_986_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf)

<sup>3</sup> MORENO G, Patricia. Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN. Serie Documentos Pedagógicos No 7, Bogotá, UPN, 2003.

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.

Y por último, a nivel local, encontramos la investigación de *Carmona D. N y Vélez Z. C: "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"* (2006)<sup>4</sup>.

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 práctica. 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

---

<sup>4</sup> 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.



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

De manera concreta esta investigación, indagará y analizará las diferentes concepciones que los estudiantes de 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 individual y una cuyo énfasis están en las interacciones sociales.

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

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

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

A su vez, Piaget (1974)<sup>7</sup>, reconoce que uno de los principales factores en la construcción del conocimiento, es la maduración, en cuanto a la estructura mental y cognitiva del individuo, como un proceso natural que no está sujeto a una interacción constante con el contexto que lo rodea. Respecto a la experimentación, Piaget plantea que el conocimiento es individual y se basa en la interacción activa con el medio y el descubrimiento de nociones, posibilitado por su nivel evolutivo.

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

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

---

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

<sup>6</sup> Piaget, J. (1974). Adaptacion vıtale et psychologie de intellence. Selection organique et p henocopie. Paris, Hermann

<sup>7</sup> Ibíd. pág. 38

<sup>8</sup> VIGOSTKY, L.S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes .Cambridge, Mass Harvard University Press. (Tard. Castellana, Barcelona: Grijalbo 1978).Pág., 54

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

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

Vygotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vygotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje.<sup>9</sup>

En síntesis, 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, es decir, el conocimiento se construye en marcos sociales y está representado en la mente de los individuos.

#### **4.1.2 Qué son concepciones, cómo ha evolucionado el concepto.**

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

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

---

<sup>9</sup> Vygotsky, L. S.(1962). Thought and Language. New York and Cambridge: Wiley and M.T.T. Press. Pág, 130 - 132

anclaje para la apropiación de otros saberes, pues se constituyen en la base y el medio en el cual ocurren las interpretaciones de las nuevas informaciones.

Según Juan Ignacio Pozo<sup>10</sup>(2006), las concepciones a lo largo de la historia se han entendido de diversas maneras, inicialmente se decía que era la forma como cada persona veía una situación, luego se dijo que eran creencias que se iban construyendo gracias a la interacción con otras personas y finalmente para hablar de concepciones encontramos el término de teorías implícitas; las cuales son construcciones mentales que cada persona realiza en el medio social en el que se desenvuelve. Del mismo modo Rodríguez, González y Rodrigo<sup>11</sup> (1985) consideran que el cambio de las teorías implícitas se va incrementado al establecer numerosos contactos sociales que influyen en la argumentación sobre el tema al que se refiere el individuo y la reflexión sobre ésta, hasta generar su reestructuración y construcción social. Este proceso también se puede dar en el contexto de la educación formal cuando se fomenta la interacción entre los alumnos y la discusión sobre un tema Pozo, (1997)<sup>12</sup>.

Para Giordan y de Vecchi<sup>13</sup> (1995) el concepto sobre las concepciones ha evolucionado bastante ya que se ha pasado de una estructura intuitiva e imprecisa, a un concepto didáctico, como teorías implícitas que el individuo puede ir modificando a medida que pasa el tiempo con la apropiación de conocimientos en la vivencia de nuevas situaciones.

*“Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo”* Rodrigo, Rodríguez y Marrero <sup>14</sup>(1993). Con este argumento podemos evidenciar que cada persona al enfrentar una situación, utiliza las concepciones que ha construido en su entorno social. Para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal que permita crear, modificar y poner en juego las concepciones que se tienen acerca de la realidad.

Las concepciones se originan desde tres campos, como lo plantea Pozo<sup>15</sup>, el sensorial, el cultural y el escolar: en el primero surgen las percepciones y

---

<sup>10</sup> POZO, José Ignacio y cols. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Enfoques en el estudio de las concepciones aprendizaje y enseñanza. Pág., 34

<sup>11</sup> RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. p.33

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

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

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

<sup>15</sup> 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

sensaciones para dar sentido a las actividades cotidianas que realiza cada persona; el segundo hace referencia a las concepciones que se construyen en la relación del individuo con el entorno social y cultural y finalmente el escolar donde se trabajan las concepciones de manera formal.

En este sentido, 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.

Además en un acto de autonomía construye sus propias teorías, caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación. Son teorías discutidas en la práctica docente, que le va aportando argumentos para reevaluarlas, replantearlas o validarlas. Estas teorías se van convirtiendo en una especie de “estilo de pensamiento dominante” contextualizado en un colectivo de pensamiento.<sup>16</sup> FLECK, L (1986)

Por último, las concepciones son representaciones personales que sirven de guía en la asimilación del nuevo conocimiento y están basadas en las experiencias de cada individuo, estas pueden ser erróneas, por lo que a menudo, deben ser transformadas por otras más elaboradas o bien quedar integradas en este.

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

Como se ha visto en los apartados anteriores, las concepciones tienen diversas maneras de entenderse. Para comprenderlas, es necesario analizar diversos enfoques y sus funciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, éstos son explicados por Pozo (2006)<sup>17</sup> de la siguiente manera:

El primer enfoque es la metacognición; que pone de manifiesto que las personas no sólo elaboramos conocimientos sobre los fenómenos del mundo físico y social 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.

---

<sup>16</sup> FLECK, L. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza, (1986) Pág. 48

<sup>17</sup> POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P.96

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

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

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

El enfoque de la teoría de la mente también permite entender la evolución de las concepciones en los seres humanos, desde edades tempranas de desarrollo psicológico e interpersonal, entendiendo la construcción del conocimiento a partir de la interacción social. Para explicar esta concepción, subyace una visión sobre el origen del conocimiento y la manera cómo se llega a conocer, propuesta por Tomasello, Kruger y Ratner, (1993) citado por Pozo<sup>18</sup>. En ella se propone que en la base de la conducta humana se encuentra una concepción implícita de las personas como agentes intencionales que hacen que determinen su comportamiento.

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

Una primera visión es la teoría de esquemas; que considera la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria, los cuales permiten establecer las teorías implícitas en una estructura que es compleja y que está organizada en torno a ideas de un mismo prototipo. Esta visión muestra que el aprendizaje de las teorías implícitas se da por acumulación de conocimientos o información que se queda en la memoria permanente, permitiendo la

---

<sup>18</sup>Tomasello, Kruger y Ratner, (1993) citado por Pozo Pág. 65



estructuración de los esquemas. Lo que no explica la visión de esta teoría, es la forma en que se produce el aprendizaje o se construye el conocimiento abstracto, concluyendo con esto, que en el aprendizaje implícito no se produce la elaboración conceptual que éste requiere.

Otra visión que exponen los autores Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)<sup>19</sup> es la de la teoría de los trazos de Hintzman; en la que se establece que las teorías implícitas son un conjunto de conocimientos o registros de experiencias almacenadas de manera episódica, autobiográfica que en el contexto de una situación determinada, se activan sintetizándose u organizándose para dar una respuesta conductual, explicarse o predecir un fenómeno. Esta visión permite evidenciar que la incorporación del conocimiento se da por aprendizaje asociativo, lo que explica su carácter implícito.

Una última visión que presenta McClellan y Rumelhart, (2003) citado por Pozo<sup>20</sup>; establece que las teorías implícitas constituyen una incorporación de conocimientos de información eventual, que se aprenden por las mismas reglas de aprendizaje asociativo que otros tipos de aprendizaje y cuya diferencia radica en que son organizados en el momento en que se almacenan en la memoria permanente, y que se repiten en diferentes partes de la memoria, se recuperan y se adaptan a las actividades o situaciones que se presentan. En esta visión, Pozo (2003) 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”<sup>21</sup>, para analizar las creencias es necesario comprender los procesos y las estrategias que empleamos para aprender. El enfoque de las creencias epistemológicas tiene en cuenta tres aspectos:

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

---

<sup>19</sup> RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág. 80

<sup>20</sup> POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. España 2006. P 96.

<sup>21</sup> *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 o fenoménicos que se definen a partir de nuestra relación interna con las situaciones del mundo en las que aprendemos.

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

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

Dentro del enfoque de las teorías implícitas, es necesario citar otros autores que con sus investigaciones aporten a su análisis y comprensión. Entre ellos se encuentran Rodríguez, González y Rodrigo (1985)<sup>22</sup>, 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

---

<sup>22</sup>RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág. 51

enfocan en el individuo, se llevan a cabo con otras personas y realizando actividades culturales definidas.

Así mismo, en la investigación de Kelly (1955) citado por Pozo<sup>23</sup>, se establece que las teorías implícitas sirven para interpretar la realidad, y se basan en inferencias extraídas de información factual, elaboradas tras la búsqueda y cuestionamiento de hipótesis sobre la naturaleza del mundo físico y social. En este sentido, las teorías implícitas se conciben como construcciones personales, reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales.

Las investigaciones anteriormente mencionadas permiten demostrar el proceso y desarrollo de las teorías implícitas en torno a la construcción del conocimiento.

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

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

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

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

Otra perspectiva desde la cual se abordan las concepciones de los docentes es la propuesta por Schön (1983), citada por Pozo<sup>24</sup>, quien establece una relación entre la práctica y el conocimiento. En dicha relación, el profesor se sirve de

---

<sup>23</sup> *Ibíd.* Pág. 69

<sup>24</sup> Schön, citada por Pozo, Juan Ignacio. *Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje.* España 2006. Pág. 83.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>25</sup> Ibíd. Rodrigo, Rodríguez y Marrero citado por Pozo. Pág. 92-96

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

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

Ahora bien, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993)<sup>26</sup> plantean que las teorías implícitas pueden compararse también con las representaciones sociales, pero teniendo claro que estas últimas son un concepto más extenso, de todos modos las teorías implícitas pueden definirse como conocimientos de las realidades sociales que orientan un grupo de personas, por tanto se dice que ambos conceptos son comparables, ya que poseen cargas motivacionales y afectivas que incitan a la acción.

Desde otra perspectiva, Bacova (1998)<sup>27</sup> plantea que las teorías implícitas influyen la forma en que cada persona concibe la realidad y son particulares para cada dominio del mundo social. En suma, se puede decir que las teorías implícitas son representaciones mentales que se tienen sobre la realidad, estas son de carácter inconsciente y se ponen en juego ante diversas situaciones, además sirven para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y así tomar decisiones.

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

Las teorías implícitas tienen diversas funciones que han sido resumidas por Levy y su equipo (2006)<sup>28</sup>, 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

---

<sup>26</sup> RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág. 26 – 46

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

<sup>28</sup> LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. (2006). relaciones de las teorías inter-grupales. Grupo de Procesos y relaciones inter-grupales. Pág. 5 - 24

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

#### **4.1.4.1 Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.**

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

En cuanto a la formación docente, según Pozo (2006)<sup>30</sup> las teorías explícitas orientan el currículo de formación y normatizan la acción didáctica de este, es decir, que las teorías explícitas orientan los objetivos, los contenidos y los métodos del sistema de formación.

Karmiloff Smith (1997), citado por Pozo (2006)<sup>31</sup>, afirma que las teorías implícitas deben hacerse explícitas para poder reflexionar sobre ellas y así poder cambiarlas, según este último autor el proceso de cambio de una teoría implícita en explícita, se da en tres pasos: el primero es una situación que estimula a la teoría implícita, el segundo es el proceso mental que da pie a la reflexión de dicha situación, y el último es la reflexión como tal, en donde la teoría implícita se reestructura y cambia a explícita.

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

---

<sup>29</sup> RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando, MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, 1993. Pág. 26-46

<sup>30</sup> POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006. Pág. 103

<sup>31</sup> Karmiloff Smith (1997), citado por Pozo Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: 2006. Pág. 114.

Cuadro 1. Teorías implícitas y teorías explícitas.

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

#### 4.1.5 Cómo se ha investigado en teorías implícitas.

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

Rafael Porlán Ariza y Cols (2001)<sup>32</sup>, describen y analizan las concepciones de 28 educadores en función de los siguientes factores: principios, contenidos, métodos y evaluación de su formación docente en curso, teniendo el modelo de profesor-investigador como referente teórico. Se presentaron a los docentes una serie de preguntas en forma de entrevista relacionadas con su formación y a partir de sus respuestas, se realizó un análisis sobre los principios, contenidos, métodos y evaluación que hacen parte de su quehacer educativo. Los datos obtenidos fueron sometidos a métodos clásicos de estadística y de análisis multifactorial.

El método utilizado para la recolección de datos se desarrolló mediante la técnica de la matriz de repertorio, este análisis multifactorial identificó cuatro factores que en conjunto representan más del 50% de la varianza, los cuales se constituyen en: principios generales de la formación docente, el conocimiento profesional a desarrollar, los métodos utilizados en la formación docente y la evaluación de la formación docente. Al terminar la investigación, se realizó un análisis que determinó que la mayoría de los temas de la formación del profesorado en curso, deben ser desarrollados en torno a los problemas de la práctica profesional y en contextos de innovación curricular, acordes con un modelo técnico donde la educación se desarrolla alrededor de las disciplinas académicas.

<sup>32</sup>Rafael Porlán Ariza y Cols (2001). Pág. 32

Wittrock citando estudios de diversos autores como Nisbett y Ross (1980)<sup>33</sup>. Esta investigación concluye que los conocimientos de las personas están organizadas en estructuras cognitivas, las cuales son el resultado de la esquematización mental que construyen en su relación con los objetos, sucesos y experiencias del medio, así como de su interacción con otros. Otras formas de organización del conocimiento se representan en creencias o teorías razonablemente explícitas, las cuales constituyen el conocimiento proposicional, que se origina a partir de las diversas ideas que crean las personas en torno a las características de los objetos, sucesos y experiencias del medio con el que se relacionan. La diferencia entre estos tipos de organización del conocimiento radica en la manera como las personas incorporan e interpretan su propio mundo. Esta investigación se desarrolló en torno a las interpretaciones resultantes de la revisión de teorías y creencias de los docentes sobre los alumnos. Para ello se utilizó un método de captación política donde se pidió a 39 docentes que seleccionaran de un grupo de estudiantes de los cuales esperaban un buen rendimiento y otro grupo de los cuales no esperaban un buen rendimiento y a partir de ello indicaran el por qué de esta selección realizando una evaluación de sus descripciones.

Los autores Crist, Marx y Peterson (1974)<sup>34</sup>, realizan una distinción en las siguientes tres categorías propuestas por Jackson (1968) quien dice son las que componen el pensamiento de los docentes: a). La planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos), b) Sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) Sus teorías y creencias. Se dice entonces que las dos primeras categorías representan una distinción temporal, ya que tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula o bien antes o después de esa interacción. Además estos investigadores formularon la hipótesis de que el tipo de pensamiento de los enseñantes durante la interacción en el aula difiere cualitativamente de los tipos de pensamiento que se producen antes y después de esa interacción.

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

La tercera categoría, las teorías y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos. Sin duda, los docentes también pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella.

---

<sup>33</sup>Nisbett y Ross (1980) citado por WITTRÖCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6.Pag 502 - 504

<sup>34</sup> WITTRÖCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6.Pag 449



El autor Marland (1977)<sup>35</sup> propone otras categorías las cuales fueron retomadas por Connors y Lowyck (1980)<sup>36</sup>, estas reflejan una mayor descripción de tipo “procesos cognitivos” de los pensamientos interactivos de los docentes:

**Percepciones:** el docente mencionaba una experiencia de tipo sensorial.

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

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

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

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

Muchas teorías sobre la percepción de los docentes, tienen que ver, como estos interpretan la actuación de los estudiantes, este estudio se llevó a cabo para conocer como dicha percepción de los docentes afecta el rendimiento de los educandos.

Ahora bien, el estudio sistemático de los procesos de pensamiento de los docentes enfrenta a los investigadores con serios problemas técnicos, metodológicos y epistemológicos. Esta investigación se basa en gran medida en varias modalidades de auto informes de los maestros, y el principal problema metodológico concierne al modo de conseguir e interpretar auto informes válidos y fiables sobre los procesos cognitivos. Como por ejemplo el uso de informes verbales como datos ha sido criticado por Nisbett y Wilson (1977)<sup>37</sup> cuyos argumentos fueron cuestionados por Ericsson y Simon (1980)<sup>38</sup>. Estos últimos indicaron que los informes verbales son muy fiables y válidos como datos cuando una persona informa sobre el contenido de lo que se esta ocupando en aquel momento. Se dice además, que menos fiables y validos son los datos obtenidos a partir de investigaciones vagas y generales o que obligan a los entrevistados a valerse de procesos deductivos para completar o elaborar parcialmente la información recordada.

En los últimos estudios que reseñamos en los anteriores planteamientos, los investigadores utilizaron diversas combinaciones de cinco métodos de investigación: pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, captación de

---

<sup>35</sup> WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6.Pag 481

<sup>36</sup> Ibid

<sup>37</sup> WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap 6.Pag 451 - 455

<sup>38</sup> Ibid

“política”, diario y técnica de la matriz de repertorio<sup>39</sup>. A menudo estos métodos se completaron mediante entrevistas, observaciones de campo y relatos descriptivos de la tarea, el contexto y la conducta visible de quienes participaban en el estudio.

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

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

También encontramos la estimulación del recuerdo, este método fue empleado por primera vez por Bloom (1954)<sup>40</sup> y consiste en reproducir en audio o videocasete en episodio grabado durante la enseñanza, para permitir al que lo contempla o escucha (por lo general el docente que lo protagonizó) que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo. La aplicación del método puede sufrir algunas variantes: se pueden reproducir partes de la grabación completa; el investigador puede, cada vez que se detiene la cinta, formular preguntas preestablecidas, o bien pedir al docente que haga los comentarios que considere pertinentes; la decisión acerca de cuándo detener la cinta puede ser prerrogativa del investigador, del docente o de ambos. Los informes y comentarios del enseñante sobre sus pensamientos y decisiones durante la enseñanza se graban, transmiten y someten a un análisis de contenido.

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

---

<sup>39</sup> Ibid

<sup>40</sup> WITTRICK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 452

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

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

El diario<sup>41</sup>, es otro método que encuentra aplicación sobre todo en el estudio de la planificación del proceso. Normalmente se pide a los docentes que registren por escrito sus planes para la instrucción a medida que los van desarrollando, y que comenten por escrito: a) el contexto en el que hicieron sus planes, b) las razones por las que prefirieron un modelo de acción otro, y c) la evaluación que hicieron de sus planes después de haberlos aplicado en el aula, junto con las reflexiones que le inspiraron. Generalmente, la producción de un diario se complementa con frecuentes entrevistas, tanto para alentar y apoyar al enseñante en el proceso a menudo exigente y poco frecuente de llevar un diario como para aclarar y elaborar partes incompletas del registro.

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

Otro método utilizado es la técnica de la matriz de repertorio, técnica se ha utilizado en el estudio de las teorías implícitas de los maestros. Fue desarrollada por Kelly (1955)<sup>42</sup> como método para descubrir los constructos personales que influyen en la conducta individual. Se le presenta a una persona una serie de tarjetas en las que han escrito palabras aisladas o frases relacionadas con el ámbito que interesa al investigador. Se pide al sujeto que indique qué tarjetas son semejantes o diferentes y que explique por qué. El investigador denomina “constructos” a los conjuntos de tarjetas así obtenidos y a sus respectivas fundamentaciones. Los constructos y sus elementos componentes se ordenan 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

---

<sup>41</sup> WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 453 - 454

<sup>42</sup> WITTRUCK. La investigación de la enseñanza, III. Cap. 6. Pag 454

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

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

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

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

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

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

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

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

## 4.2 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La práctica pedagógica se entiende como el quehacer de los docentes profesionales o en proceso de formación. Este quehacer es entendido como “un conjunto de acciones reguladas por consideraciones de carácter pedagógico y didáctico, cuya intención central es la enseñanza”<sup>43</sup>

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.

### 5.2.1 Prácticas pedagógicas: Conceptualización.

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

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

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

---

<sup>43</sup> LANZA, Clara Lucia. Documento: núcleo de Practicas Licenciatura en Pedagogía Infantil: Reglamento de prácticas.

otras habilidades, como las de solucionar conflictos, la de liderar y gestionar procesos, y todas las relacionadas con lograr una convivencia democrática en el aula.

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

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

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

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

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

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

## 5.2.2 Relación teoría- práctica

Como se ha señalado en párrafos anteriores, en la práctica pedagógica se hacen evidentes marcos conceptuales que el maestro, consciente o inconscientemente, pone en evidencia en su actuar. En los procesos formativos se espera hacer estos marcos conceptuales cada vez más conscientes y consecuentes con los procesos de formación teórica que se desarrolla a través de los planes de estudio. En palabras de Carr (1990) citado por Diker y Terigi define como “la actividad docente y el carácter de principios que han de dirigir la acción debido a que, toda teoría demuestra su capacidad al explorar de un modo sistemático y riguroso una serie de problemas y estos problemas tienen su fuente en la práctica”<sup>44</sup> es decir, es un conocimiento disciplinar y pedagógico que adquiere un maestro en formación, fundamentada desde las bases académicas, a través de las diferentes asignaturas que les brinda el programa en la licenciatura.

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

En esta relación dinámica entre la teoría y la práctica, el maestro en formación debe realizar una reflexión de las diferentes actuaciones que desarrolla, ya que esto le proporcionará las herramientas necesarias para que su actuación en el aula no se convierta en un hábito sino en un acto consiente que varía de acuerdo a las situaciones que se presenten, construyendo así un nuevo conocimiento, como lo afirma, Arbeláez, Bustos, Díaz y Santángelo (2009)<sup>45</sup>

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.

### 5.2.2.1 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.

---

<sup>44</sup> Diker G Terigi. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Carr 1990. Pág. 119.

<sup>45</sup> ARBELAEZ, Martha Cecilia, Bustos Alfonso, Díaz Barriga Frida, Santángelo Horacio. Documento de trabajo. 2009. Pág. 5

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

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

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

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

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

### **La tradición normalizadora - disciplinadora:**

Enfoque desarrollado conjuntamente con la aparición de las escuelas normales; surge en el siglo XIX, cuando en lugares como Europa y Estados Unidos, descubren altos índices de miseria indiferenciada, marginalidad, lo cual originó comportamientos no aptos de ser realizados por la sociedad. En este punto, “se introduce la maquinaria pedagógica con el fin de normalizarla”<sup>46</sup> (Davini. 1997).

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

---

<sup>46</sup> Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.



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

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

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

### **La tradición academicista:**

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

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

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

Es importante para este enfoque que el docente sea un especialista en los contenidos de su ciencia, además que se actualice constantemente en su asignatura, ya que esto garantiza la calidad de la educación visualizada en que “los alumnos dominaran los conocimientos, pudiendo comprender los contenidos, discutir sus postulados y desarrollar el pensamiento autónomo del aprendizaje.”<sup>47</sup> (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...”<sup>48</sup> (Davini.1997) aquí el docente desarrolla la función de ejecutar la enseñanza. Se implementó el currículum, que prescribía los objetivos de conducta y medición de rendimiento, donde la labor del docente vista esencialmente como un técnico, consistía en llevar de manera simplificada lo que expresaba el currículum a su práctica.

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

Para la enseñanza los docentes en formación se valieron de un medio novedoso como eran los libros-textos, documentos instruccionales elaborados por expertos, los cuales decían que enseñar y a su vez como hacerlo convirtiendo la labor del maestro en una labor estandarizada, perdiendo así éste autonomía en el control de las decisiones de la enseñanza, para sumirse a

---

<sup>47</sup> Ibíd.

<sup>48</sup> Ibíd.

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 si, este enfoque muestra lo que implica un compromiso total con los estudiantes, pero más que eso, significa que los profesores deben marcar el espíritu y dar el ejemplo. Además, lo personalista en algunas ocasiones se malinterpreta, ya que algunos dicen que los maestros se convierten en

cómplices de los alumnos, puesto que se establece una relación muy estrecha con sus estudiantes.

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

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

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

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

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

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

### **4.2.3 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 autónoma<sup>49</sup>.

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

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

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

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

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

Por esta razón, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil fundamenta las prácticas pedagógicas desde enfoque “hermenéutico- reflexivo<sup>50</sup> o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva<sup>51</sup>, el cual parte del supuesto de que la enseñanza es compleja y por tanto, el docente debe indagar y reflexionar sobre su labor profesional de manera constante.

Según Lanza<sup>52</sup>, las prácticas pedagógicas son entendidas como espacios de intervención educativa en la cual se desarrollan aspectos básicos de la formación docente porque permiten la confrontación de los saberes teóricos con las realidades de los espacios educativos. Es allí donde el estudiante reelabora el saber y construye sus propias representaciones, En consecuencia, se puede afirmar que el saber pedagógico que configura la práctica se concreta en unas dimensiones constituyentes, éstas son:

---

<sup>49</sup> ECHEVERRY, Liliana. La practica pedagógica: Una torre de Babel. En: Revisa Uni-Pluri/versidad. Universidad de Antioquia, No2, 2009, p. 51.

<sup>50</sup> PEREZ, Gómez. 1993, dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

<sup>51</sup> 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.

<sup>52</sup> LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

#### 5.2.4.1 Dimensión disciplinar.

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

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

Por esta razón, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil fundamenta las prácticas pedagógicas desde enfoque “hermenéutico- reflexivo”<sup>53</sup> o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva”<sup>54</sup>, el cual parte del supuesto de que la enseñanza es compleja y por tanto, el docente debe indagar y reflexionar sobre su labor profesional de manera constante.

Según Lanza<sup>55</sup>, las prácticas pedagógicas son entendidas como espacios de intervención educativa en la cual se desarrollan aspectos básicos de la formación docente porque permiten la confrontación de los saberes teóricos con las realidades de los espacios educativos. Es allí donde el estudiante reelabora el saber y construye sus propias representaciones, En consecuencia, se puede afirmar que el saber pedagógico que configura la práctica se concreta en unas dimensiones constituyentes, éstas son:

#### 5.2.4.2 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 Lanza<sup>56</sup>, 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.

---

<sup>53</sup> PEREZ, Gómez.1993, dado por, DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, p.116.

<sup>54</sup> 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.

<sup>55</sup> LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

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

“La transposición implica una selección de contenidos, establecer el curso de acción en el aula, qué recursos se hacen necesarios, cuáles serán los escenarios pertinentes, cómo se conforman las rutinas y las acciones, por medio de qué estrategias, caminos y procesos, y si el saber podrá ser adquirido por las y los estudiantes.”<sup>57</sup>

En el proceso de transformación del saber sabio al saber enseñado, el saber se separa de sus orígenes históricos, de su propia naturaleza en la esfera de su disciplina, para convertirse en un saber enseñado y descontextualizado, el docente tiene el deber de reconstruirlo en las condiciones necesarias para su aprovechamiento en el aula de clase; y esta adecuación se realiza consciente teniendo en cuenta la población a la que va direccionada. De allí la importancia de entender que una misma estrategia didáctica no es pertinente para toda situación de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, tanto Brousseau como el mismo Chevallard (2005)<sup>58</sup> coinciden en que la forma como estos procesos de adaptación y transformación de objetos saber a objetos de enseñanza debe ser sometida a una estricta vigilancia denominada “vigilancia epistemológica”, la cual significa un proceso autorreflexivo permanente por parte del docente, pues a través de esta dimensión se exige una escogencia consciente y profunda de los saberes o conocimientos a transmitir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar. Por tanto implica el cuidado que debe tener el maestro al momento de su intervención, para que no se pierda el sentido original de lo que enseña.

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

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

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

---

<sup>57</sup> *Ibíd.*

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



concepciones y la subjetividad de quien toma el saber sabio y lo transmite a saber enseñado impide una visión idéntica de la realidad, ya que es el docente quien se encarga de enfrentarse al riesgo de organizar los saberes que serán interpretados de formas diferentes por sus estudiantes.

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

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

#### **5.2.4.1 Dimensión estratégica.**

Otra dimensión constituyente de la Práctica Pedagógica en el Currículo de Pedagogía Infantil es la dimensión estratégica. Lanza<sup>59</sup> la plantea como la capacidad de resolver proponer rutinas de acción y dar respuesta a aquellos conflictos de que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y de su contexto. El enfrentar estas situaciones requiere de consideraciones pedagógicas que permitan la expresión de las diferencias y el respeto entre los estudiantes.

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

---

<sup>59</sup> Lanza, Clara Lucía. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de Práctica. Pereira

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

#### **5.2.4.4 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 contextos reales de práctica.

Según Taylor y Bogdan, citado por Deslauriers la investigación cualitativa, es la que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas, esta investigación se centra en el análisis sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción y la construcción de la realidad social<sup>60</sup>.

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

### 5.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

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

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

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

---

<sup>60</sup> DESLAURIERS, Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía Práctica: La investigación cualitativa. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro, 2004. p. 5

Cuadro 2. Unidad de análisis: categorías de las entrevistas.

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>
<b>Identidad</b>	La identidad exalta la formación del licenciado como ser humano en relación a dos aspectos, la primera hace referencia a sus imaginarios, es decir, si aquello que eligió como opción profesional cumple con sus expectativas, sus intereses y su proyecto de vida. El otro referido a identificar sus responsabilidades desde su quehacer profesional en cuanto a lo político y social.
<b>Conceptualización</b>	Es entendida según Lanza, como el conjunto de saberes que maneja un individuo sobre determinada disciplina, en este sentido el docente debe conocer todo lo relacionado con ella, desde su historia y evolución hasta como la concibe el ser humano. De ahí interpreta la realidad desde sus propios conocimientos a partir de un proceso de reflexión que le permiten saber lo que conoce.
<b>Quehacer</b>	El quehacer entendido como la capacidad que tienen las personas para intervenir y confrontar las diferentes situaciones que se presentan en el aula con su proceso de formación docente. Además, el estudiante pone a prueba los conocimientos teóricos adquiridos en el campo de la disciplina, la pedagogía y la didáctica.
<b>Reflexión</b>	La reflexión entendida como aquellos procesos que se llevan a cabo de forma consciente y que permiten mejorar las actuaciones del quehacer docente, tanto en los aspectos actitudinales como procedimentales.

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

Cuadro 3. Unidad de análisis: categorías de observación.

<b>Categoría</b>	<b>Momentos</b>	<b>Definición</b>
<b>Quehacer</b>	<b>Inicio</b>	Se refiere al punto de partida de toda intervención pedagógica que da a conocer que sabe el niño, la explicitación de los propósitos, los comportamientos esperados desde la convivencia (la disciplina), el aprendizaje (la forma como ellos se involucran en las actividades propuestas por la docente) y el tipo de actividades que se proponen.
	<b>Desarrollo</b>	Hace parte de la secuencia didáctica, es decir, a la forma en que el maestro estructura los procesos de enseñanza, esto tiene que ver con el tipo de acciones que realiza, las estrategias que utilizan para retomar los conocimientos previos, la mediación de conflictos, las ayudas que ofrece la estudiante, la relación que establece con los niños y niñas, la manera de evaluar y la forma en que las estudiantes conciben el aprendizaje.
	<b>Cierre</b>	Es el proceso donde se organiza la información, se culmina la clase y se hace evidente si termina toda la secuencia propuesta, de igual manera se tiene en cuenta si se lograron los objetivos planteados y si tanto el profesor como los niños avanzaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### 5.2.1 Unidad de trabajo.

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

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

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

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

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

Cuadro 4. Unidad de trabajo.

<b>Estudiantes</b>	<b>Edad</b>	<b>Genero</b>	<b>Numero de prácticas</b>	<b>Grado donde hace la práctica</b>
<b>1</b>	20	F	Cinco	Cuarto primaria
<b>2</b>	20	F	Cinco	Segundo primaria
<b>3</b>	21	F	Cinco	Tercero primaria
<b>4</b>	24	F	Seis	Cuarto primaria
<b>5</b>	20	F	Cinco	Cuarto primaria

### **5.3 INSTRUMENTOS**

Los instrumentos utilizados fueron dos, los cuales se validaron a través de una primera fase (prueba de expertos):

Frank Giraldo, Licenciado en lengua inglesa  
 Carlos Mario Sánchez, Fonoaudiólogo  
 Clara Lucia Lanza, Magíster en Educación

Una segunda fase (prueba piloto), se realizo la entrevista que tenia aproximadamente 32 preguntas, de la cual se dejaron 16 preguntas con las que se realizaron los análisis. Estos instrumentos permitieron la triangulación de los resultados del presente trabajo.

#### **5.3.1 Entrevista semiestructurada:**

Las entrevistas semiestructuradas, permiten a las estudiantes, expresar más ideas acerca de sus concepciones sobre las prácticas pedagógicas, ya que el hecho de ser más verbales, favorecen el intercambio libre, menos limitado y más adaptado (Giordan, Orígenes del saber. Página 131)<sup>61</sup>, puesto que se tendrá una guía de entrevista que incluye un número de preguntas, que sirven de orientadoras. El entrevistador, puede ir más allá de las cuestiones

<sup>61</sup> GIORDAN, André. VECCHI DE, Gérard. Los orígenes del saber; de las concepciones personales a los conceptos científicos. Primera edición, noviembre, 1988. Segunda edición, septiembre, 1995. Díada editora S.L, Sevilla.

planificadas, al tiempo que se asegura de obtener poco a poco las observaciones correspondientes de las diferentes personas interrogadas.

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.

La entrevista está diseñada desde cuatro ejes:

**a. La identidad:**

La identidad exalta la formación del licenciado como ser humano en relación a dos aspectos, la primera hace referencia a sus imaginarios, es decir, si aquello que eligió como opción profesional cumple con sus expectativas, sus intereses y su proyecto de vida. El otro referido a identificar sus responsabilidades desde su quehacer profesional en cuanto a lo político y social. Para este punto se tendrán en cuenta las preguntas número (1, 2, 3, 4 y 5)

**b. Conceptualización:**

Es entendida según Lanza<sup>62</sup> como el conjunto de saberes que maneja un individuo sobre determinada disciplina, en este sentido el docente debe conocer todo lo relacionado con ella, desde su historia y evolución hasta como la concibe el ser humano. De ahí interpreta la realidad desde sus propios conocimientos a partir de un proceso de reflexión que le permiten “saber lo que conoce”<sup>63</sup>. Para este caso se realizarán las preguntas (6, 7, 8 Y 9)

**c. Quehacer:**

El quehacer entendido como la capacidad que tienen las personas para intervenir y confrontar las diferentes situaciones que se presentan en el aula con su proceso de formación docente. Además, el estudiante pone a prueba los conocimientos teóricos adquiridos en el campo de la disciplina, la pedagogía y la didáctica. Para ello, se tendrán en cuenta las preguntas (10, 11, 12 Y 13)

**d. Reflexión:**

La reflexión entendida como aquellos procesos que se llevan a cabo de forma consciente y que permiten mejorar las actuaciones del quehacer docente, tanto en los aspectos actitudinales como procedimentales. Para este punto, se tiene en cuenta las siguientes preguntas (14, 15 Y 16). Ver anexo 1.

---

<sup>62</sup> LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

<sup>63</sup> CASTAÑEDA VÁZQUEZ, María y ABBA BERNSTORFF, Alberto Boris. Ponencia “Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja”.

### 5.3.2 Observación no participante:

La observación no participante, “es una técnica de investigación cualitativa con la cual el investigador recoge datos de naturaleza especialmente descriptiva”<sup>64</sup>; el observador no participa en la vida del grupo que está investigando, simplemente pide autorización para permanecer en él y observar aquello que necesite.

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

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

#### a. Categoría quehacer, está referido a tres momentos:

**Inicio:** Se refiere al punto de partida de toda intervención pedagógica que da a conocer que sabe el niño, la explicitación de los propósitos, los comportamientos esperados desde la convivencia (la disciplina), el aprendizaje (la forma como ellos se involucran en las actividades propuestas por la docente) y el tipo de actividades que se proponen.

**Desarrollo:** Hace parte de la secuencia didáctica, es decir, a la forma en que el maestro estructura los procesos de enseñanza, esto tiene que ver con el tipo de acciones que realiza, las estrategias que utilizan para retomar los conocimientos previos, la mediación de conflictos, las ayudas que ofrece la estudiante, la relación que establece con los niños y niñas, la manera de evaluar y la forma en que las estudiantes conciben el aprendizaje.

**Cierre:** Es el proceso donde se organiza la información, se culmina la clase y se hace evidente si termina toda la secuencia propuesta, de igual manera se tiene en cuenta si se lograron los objetivos planteados y si tanto el profesor como los niños avanzaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Criterios:** son las preguntas establecidas para cada momento a analizar. (Inicio, desarrollo, cierre u otros)

#### b. Descripción de los criterios: es describir los momentos que tuvo en cuenta en el desarrollo de sus actividades, de acuerdo a los criterios establecidos. Ver anexo 2.

---

<sup>64</sup> DESLAURIERS, Jean-Pierre (2004). Investigación cualitativa. Guía Práctica. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira. Papiro. Página 46



## 5.4 PROCEDIMIENTO

Esta investigación se realizará en tres fases:

### ➤ La fase identificación

Hace referencia a los datos descriptivos que se recogen a través de los instrumentos (entrevistas, observación), sobre las concepciones que tienen las estudiantes de VIII Semestre referente a las prácticas pedagógicas.

### ➤ La fase caracterización

Hace referencia a la caracterización de las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos y las actuaciones de las estudiantes, adquiridos a través de los instrumentos (entrevistas, observación), las cuales permitieron conocer los diferentes enfoques a los que pertenecen dichas concepciones, para su posterior análisis.

### ➤ La fase de contrastación

Aquí, las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones, fueron contratadas a luz de las teorías, evidenciando las características comunes y generales de dichas concepciones.

Cuadro 5. Procedimiento: fases.

FASE	DIMENSIÓN	INSTRUMENTOS
<b>Identificación</b>	<p>Recoger y organizar la información, desde las categorías iniciales:</p> <p>Discursos:            Identidad, conceptualización, quehacer y reflexión.</p> <p>Actuaciones Categoría quehacer Momentos:</p> <p>Inicio Desarrollo Cierre</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Observación</p>
<b>Caracterización</b>	<p>Caracterizar            las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos</p> <p>Caracterizar            las concepciones de práctica pedagógica desde las actuaciones</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Observación</p>
<b>Contrastación</b>	<p>Contrastar            las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de las estudiantes.</p>	<p>Análisis entrevistas y observaciones.</p> <p>Marco teórico</p>

## 7. ANALISIS 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 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.

### 7.1 Análisis de las entrevistas:

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

#### 7.1.2 Identidad:

La identidad exalta la formación del licenciado como ser humano en relación a dos aspectos, el primero hace referencia a sus imaginarios, es decir, si aquello que eligió como opción profesional cumple con sus expectativas, sus intereses y su proyecto de vida, el segundo aspecto hace referencia a las responsabilidades que se tienen al ser docente.

Puede decirse que algunas estudiantes de VIII semestre, conciben su rol de maestras como una responsabilidad social, como un espacio donde se puede aportar al mejoramiento social desde la escuela *“siempre me ha interesado el aspecto social, ya que lo social se puede arreglar desde la escuela (S5, P1)”*, otras lo conciben como una oportunidad para formar a los niños: *“me encanta enseñar, porque puedo formar a los niños tanto en el aspecto cognitivo como humano (S1, P1)”*. Esto evidencia que aunque las estudiantes hacen referencia al rol social del docente, no son evidentes las implicaciones que tiene esta labor, la cual requiere desarrollar unas competencias, habilidades y sobre todo responsabilidad social ante su propia formación. Las estudiantes ven la práctica como algo placentero, sin tener en cuenta el sentido y la complejidad del rol docente.

De otra parte, las estudiantes asumen como compromiso del ser docente la formación de los niños y niñas, desde las dimensiones: *“la formación de los niños en todas sus dimensiones ético – políticas – axiológicas (los valores) – estéticas, etc. (S4, P4)”* lo que conlleva que los compromisos estén guiados a una formación integral.

Esto evidencia que los docentes van cambiando a medida que se adquiere experiencia y como tal sus concepciones se van modificando, de esta manera se va conociendo como es en realidad la labor docente.

Con relación al sentido de la práctica, esta es concebida como un espacio de acción donde se pone en práctica lo aprendido durante el transcurso de la carrera. Desde esta perspectiva, se evidencia que el sentido de la práctica está en su relación con la teoría, una relación vista de manera unidireccional, es decir, que es necesaria la teoría para llegar a la práctica: *“La práctica pedagógica adquiere un gran sentido, en cuanto allí se hace posible y evidente nuestra formación, además permite vincular la teoría con el quehacer (S5, P2)”*. *“la práctica es esencial en el plan de estudios, porque la docencia no se debe tomar solo desde la teoría, sino desde la aplicación de esta en el contexto real (S3, P2)”*. Esta relación evidencia el sentido de la práctica como campo de aplicación, más no desde la reflexión dinámica que se debe dar entre teoría - práctica para que se convierta en praxis, tal como es definida por Arbeláez, Bustos, Díaz y Santangelo (2009), *“la actuación docente que no es un hacer repetitivo y automático, sino el resultado de un hacer reflexivo, es decir, un hacer que se razona y se juzga, y que produce conocimiento”*<sup>65</sup> lo que lleva a pensar que las estudiantes aún no son conscientes de las implicaciones de ser docente.

Las estudiantes de VIII semestre llegaron a pensar en desistir de una de sus prácticas más no de la carrera: *“la práctica de VI específicamente, pero no tanto desistir de la carrera, pero me hizo sentir que mi labor como practicante no estaba satisfecha, no era la adecuada (S2, P3)”*. Generando esto cuestionamientos sobre su desempeño, con el deseo de mejorarlo y confirmar si la carrera elegida cumplía en realidad con las expectativas que tenían para su proyecto de vida.

En conclusión, se puede decir que las estudiantes de VIII semestre, visualizan la práctica como un espacio de ejercitación y de experimentación propio de su formación, donde pretenden aplicar los contenidos, vistos en las didácticas enseñadas durante el transcurso de su carrera, con el propósito de encontrar a nivel individual el desarrollo integral que le permita un mejor desempeño en el campo profesional.

De acuerdo a lo anterior y siguiendo con Arbeláez, Bustos, Díaz y Santangelo, (2009) las prácticas educativas pueden entenderse, *“como un saber social reflexivo, dado que se obtienen a partir de la experiencia y la reflexión sobre sí mismas y la contrastación con otros (estos otros serían otras experiencias y*

---

<sup>65</sup> Arbeláez Martha Cecilia, Bustos Alfonso, Díaz Barriga Frida, Santangelo Horacio. Documento de trabajo. 2009. Pág. 5.

otras reflexiones teóricas y/o practicas). Esta sería una vía o propuesta para transformar, profundizar o dinamizar las practicas educativas y por tanto, las propuestas o diseños de intervención”<sup>66</sup> Aunque esto aún no es claro para las estudiantes, ya que ellas se encuentran en un proceso de formación.

### 7.1.3 Conceptualización:

Es entendida según Lanza<sup>67</sup> como el conjunto de saberes que maneja un individuo sobre determinada disciplina, en este sentido el docente debe conocer todo lo relacionado con ella, desde su historia y evolución hasta la concepción del ser humano”<sup>68</sup>. Además deben dominar los saberes escolares, habilidades y actitudes para ser capaz de ejercer su oficio adecuadamente, lo que implica una relación rigurosa y reflexiva sobre la pedagogía y especialmente sobre la didáctica de la disciplina, pues este es el objeto básico de su quehacer profesional.

La práctica es definida por las estudiantes de VIII semestre como un espacio para poner en juego los saberes adquiridos durante la formación académica, entre ellos las teorías, los contenidos, los conocimientos y las experiencias de semestres anteriores. *“Como un espacio en el que se enfrentan los saberes adquiridos con la realidad (S1, P6)”*, *“Espacio para poner en práctica los saberes didácticos y conocimientos aprendidos durante la carrera. Aunque no todo se logra (S2, P6)”*. Es decir que las prácticas les permiten aplicar lo aprendido y adquirir mayor dominio tanto del manejo grupal como de las didácticas a implementar, lo que evidencia que para las estudiantes las practicas juegan un papel muy importante en el transcurso de su carrera, ya que les permite confrontar los conocimientos teóricos adquiridos en el campo de la disciplina, la pedagogía y la didáctica con lo que sucede en el aula.

Para las estudiantes de VIII semestre las funciones de las practicas, podrían agruparse de dos maneras, una primera referida a la reflexión *“Propiciar una reflexión de cada jornada de práctica ya que en cada una hay algo nuevo para pensar (S2, P7)”*, *“Hacernos conscientes de las dificultades que tenemos para mejorarlas (S1, P7)”* , la segunda se refiere a la relación teoría – práctica *“Ofrecerles la claridad a las practicantes en cuanto a que la práctica es diferente a la teoría, pero que la misión es hacerlas una sola (S2, P7)”*, lo que quiere decir que la práctica contribuye a su formación como docentes, ya que no solo se basa en la relación teoría y práctica, si no que tienen en cuenta la reflexión, que les permite prepararse para la vida profesional.

---

<sup>66</sup> Arbeláez Martha Cecilia, Bustos Alfonso, Díaz Barriga Frida, Santangelo Horacio. Documento de trabajo. 2009. Pág. 5.

<sup>67</sup> LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.

<sup>68</sup> CASTAÑEDA VÁZQUEZ, María y ABBA BERNSTORFF, Alberto Boris. Ponencia “Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja”.

En la selección de contenidos se evidencia que no hay unidad de criterios sino diversas fuentes para establecerlos, entre ellos, los conocimientos previos y el grado escolar de los niños *“El conocimiento de los estudiantes respecto a lo anterior al tema, la pertinencia del tema con el nivel, reflexión sobre las clases pasadas (S3, P8)”* y otros que parten de criterios externos como los estándares y el plan de estudios *“De acuerdo al plan de estudios, los estándares y el grado de desarrollo de cada niño. (S4, P8)”*.

Lo que evidencia que las estudiantes tienen en cuenta las exigencias de la comunidad educativa y el contexto y que las prácticas pedagógicas están en un espacio de constante interacción social sujetas a los contenidos, a las posibilidades de formación y a las transformaciones que se dan en la sociedad.

Igualmente, las estudiantes consideran como aspectos importantes en el planteamiento de sus actividades el andamiaje del maestro, los conocimientos previos y la trasposición didáctica a la hora de acercar a los niños a un nuevo conocimiento: *“conocimientos previos de los estudiantes, estrategias pertinentes al tema, andamiaje del maestro; entendiendo el andamiaje como el acompañamiento del niño desde sus capacidades básicas hasta las competencias desarrolladas, es decir, las que se esperan que se den con los contenidos y de acuerdo a la edad del niño (S3,P9)”*. Estos aspectos permiten una aproximación a los nuevos conocimientos y a una buena intervención pedagógica. Lo que evidencia que sus concepciones a partir de la experiencia que va adquiriendo en cada práctica se van transformando, lo que se refleja al tener en cuenta estos aspectos en sus intervenciones pedagógicas.

Finalmente las estudiantes de VIII semestre visualizan su práctica pedagógica como un espacio donde se pone a prueba los saberes adquiridos y donde se desarrollan las capacidades para enfrentarse a su labor; ya que la formación docente busca prepararlas con bases adecuadas para que respondan a las exigencias educativas, de acuerdo con Echeverry (2009), el estudiante realiza una serie de acciones que desarrollan competencias entendidas como *“un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos necesarios para la ejecución de la tarea y resolución de problemas de forma reflexiva y autónoma”*<sup>69</sup>, es decir, que las estudiantes a partir de sus intervenciones pedagógicas tienen la posibilidad de demostrar todas las capacidades adquiridas durante su formación académica.

#### **7.1.4 Quehacer:**

El quehacer entendido como el conjunto de competencias que deben ser desarrolladas para el desempeño como maestro y para confrontar las diferentes situaciones que se presentan en el aula con su formación docente.

---

<sup>69</sup> ECHEVERRY, Liliana. La práctica pedagógica: una torre de Babel. En: revista UniPluri/versidad. Universidad de Antioquia, No2, 2009. Pág. 51.

Por consiguiente, en las clases desarrolladas por las estudiantes de VIII semestre se evidencia que no tienen unos criterios establecidos al momento de describir una clase prototipo, aunque, algunas estudiantes tienen en cuenta la construcción de normas, participación de los niños y la relación maestro – estudiante: “ *Que haya una buena relación maestro – estudiante, reconocimiento de la manera de ser de cada niño, que haya una buena construcción de normas y dando claridad de las consecuencias de esta sino se cumplen, valorar a cada niño y entender que todo lo que ellos aprenden tiene un valor para ellos y también para la docente y los padres; y que las estrategias de enseñanza siempre posean las tres etapas de enseñanza (concreta-gráfica-abstracta) y darle a entender al niño que todo lo que se haga es evaluado, o sea que tiene un valor (S2,P10)*”, “*Construcción de normas, ya que van a llevar a un buen proceso. Participación de los niños, sino hay motivación y participación no se da el aprendizaje. Buena apropiación de los temas y transposición didáctica (S5, P10)*”.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que las estudiantes no tienen en cuenta los aspectos básicos para la realización de una buena secuencia de enseñanza y aprendizaje, ya que aunque tienen en cuenta otros aspectos como participación de los niños y relación maestro – estudiante se centran en la construcción de normas y dejan a un lado el objetivo que deben alcanzar en un proceso didáctico.

En el desarrollo de las clases según lo preparado, se evidencia que las estudiantes no siempre ejecutan lo que está planeado: “*No, debo manejar mejor el tiempo, hacer menos actividades, impulsar a los niños a realizar las actividades más rápido (S4, P11)*”. Lo que indica que las estudiantes al momento de realizar sus intervenciones no tienen en cuenta la duración entre las actividades a ejecutar y si estas cumplen con las expectativas, motivaciones e intereses de los niños, lo que hace necesario la modificación de alguna de las estrategias a desarrollar.

Se evidencia que las estudiantes evalúan por procesos, donde tienen en cuenta el desempeño de los niños en cada actividad y valoran las particularidades de cada uno de ellos “*Si, a través del proceso que ellos realizan durante las actividades usando los materiales planeados para cada actividad (S1, P12)*”. “*durante todo el proceso tengo en cuenta reconocer a cada niño e ir haciendo la evaluación tanto del proceso como de los comportamientos (S2, P12)*”. Por ende, las estudiantes ven la evaluación como una oportunidad para reflexionar sobre sus propios procesos de enseñanza – aprendizaje y como la forma de cumplir con uno de los requisitos de una buena secuencia didáctica.

El mayor reto al que continuamente se enfrentan las estudiantes en sus intervenciones pedagógicas, es la indisciplina, “*la indisciplina, el tiempo. La enfrento haciendo todas las intervenciones posibles de las normas y las reglas para lograr tener una mejor convivencia dentro del aula de clase (S2, P13)*”. Por ello, las estudiantes se ven en la necesidad de utilizar diversas estrategias por ejemplo: retoman normas y consecuencias, ya que les permiten resolver los conflictos presentados en el aula de clase.

Puede decirse que las estudiantes le dan mayor relevancia al manejo de la disciplina, porque relacionan su desempeño en el aula con el dominio del grupo, ya que temen que al momento de ser evaluadas esto afecte su práctica.

Por último, se puede decir que las estudiantes de VIII semestre centran su quehacer en la norma y el cumplimiento de ésta. Aunque se ven expuestas a realizar constantes modificaciones durante el desarrollo de sus clases, por diversos factores que de una u otra forma las lleva a replantear sus clases.

En este sentido Brousseau y Chevallard<sup>70</sup> coinciden en que la forma como los procesos de adaptación y transformación de objeto saber a objeto de enseñanza debe ser sometida a una estricta vigilancia denominada “vigilancia epistemológica” la cual significa un proceso auto reflexivo, permanente por parte del docente, pues se exige una escogencia consciente y profunda de los saberes o conocimientos a transmitir durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo que conlleva a que las estudiantes durante el planteamiento de sus actividades planifiquen e implementen una secuencia de enseñanza y aprendizaje de forma ordenada y completa.

#### **7.1.5 Reflexión:**

La reflexión entendida como aquellos procesos que se llevan a cabo de forma consciente para examinar con sentido crítico y de manera constante la actividad práctica, de este modo el docente tiene la posibilidad de mejorar las actuaciones de su quehacer, tanto en los aspectos actitudinales como procedimentales.

Al respecto, las estudiantes dicen reflexionar sobre sus actuaciones: *“durante el proceso, en descanso, etc. Pienso en lo que se ha hecho y como se puede mejorar, revisando la planeación y comparándola con el proceso obtenido (S3, P14)”* lo que indica que las estudiantes de VIII semestre intentan realizar una reflexión más consciente sobre sus procesos de enseñanza y se puede observar que la mayoría utilizan diferentes mecanismos, tales como: diario de campo, autoevaluación y asesorías, que les permiten reflexionar acerca de su desempeño y los diferentes procesos y retos que se le presentan en el aula *“sí, porque los mecanismos de procesos reflexivos permiten darnos cuenta de*

---

<sup>70</sup> CHEVALLARD, Yves. La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. editorial Aique. 2005, p. 51



*aspectos a mejorar y la forma de hacerlo, por lo que el quehacer siempre se lleva a cabo de forma crítica (S5, P15)”.*

Estos procesos de reflexión han permitido que las estudiantes se den cuenta de los estilos de enseñanza que desarrollan en sus prácticas, en otras palabras, intentan reflexionar sobre su actuar y dan cuenta de sus errores, visto esto como la oportunidad que tienen los docentes para mejorar sus actuaciones en el aula. Para ello, hacen uso de diferentes instrumentos de análisis como son los diarios de campo, autoevaluación, entre otros; que permiten evidenciar los avances y retrocesos de su quehacer docente. A partir de estos mecanismos las estudiantes intentan reflexionar sobre sus actuaciones, ya que el solo hecho de hacer los diarios les permite hacer una retroalimentación de lo sucedido en el aula y así evidenciar sus dificultades con el grupo

Las estudiantes de VIII semestre, toman la reflexión como un proceso que guía su labor y que lleva a transformar e identificar las falencias que se presenta en su quehacer docente. *“sí, porque la reflexión permite determinar en qué aspectos se está fallando, a que se debe esto, pero también la forma en que uno puede mejorar (S5, P16)”, “Si. Porque han cambiado mi perspectiva de cómo debo proyectarme hacia los procesos pedagógicos que voy a realizar en mi practica, mejor dicho, el cambio de actitudes frente al grupo (S4, P16)”.* Estas transformaciones se dan a medida en que las estudiantes reflexionan sobre su actuar.

En síntesis, las estudiantes mediante la autoevaluación de sus propias actuaciones en el aula intentan comprender la importancia de las prácticas pedagógicas como espacios que posibilitan su formación integral y profesional; es aquí donde abandonan su oficio como practicante y se apropian del verdadero rol del ser docente, asumiendo sus funciones y responsabilidades dentro de la comunidad educativa. Las estudiantes conciben las prácticas pedagógicas como un espacio donde se pone a prueba los saberes adquiridos durante su formación académica.

Ahora bien, frente al enfoque que predomina en sus concepciones, puede decirse que están ubicadas en la normalizadora.

Respecto al enfoque normalizador, según Diker y Terigi (1997)<sup>71</sup>, hace referencia al prestigio simbólico y valor social que tiene la labor docente, pues se concibe como un agente civilizador. Además, hace énfasis en las normas, es decir, que el saber más importante corresponde a las normas de comportamiento, convirtiendo la enseñanza en un espacio para cambiar la conducta.

Esto se logra evidenciar, cuando las estudiantes comentaron en sus entrevistas que para realizar las intervenciones pedagógicas, tienen en cuenta las normas de comportamiento para el buen manejo del grupo, además,

---

<sup>71</sup> DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires 1997, pág. 113

intentan realizar procesos reflexivos sobre sus actuaciones en el aula; donde tienen en cuenta las problemáticas que se les presentan y las soluciones de estas por medio de diversas estrategias, con el fin de que se dé la armonía en el grupo.

Las estudiantes tienen en cuenta la sociedad y ven a los niños como un ser integral formándolos desde los aspectos cognitivos, académicos, afectivos, entre otros. Además, ven necesaria la relación teoría y la práctica, vista esta de manera unidireccional, con el propósito de poner en juego en el salón de clase las didácticas aprendidas en su formación académica; aunque dejan de lado la importancia de generar espacios reflexivos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Finalmente en relación a la identidad, las estudiantes tienen presente su verdadero rol como docentes, la valoración que otorga a su función social, e intentan reflexionar sobre sus actuaciones, mediante el discurso.

## **7.2 Análisis de Observaciones**

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

### **7.2.1. Inicio**

Se refiere al punto de partida de toda intervención pedagógica que da a conocer que sabe el niño, la explicitación de los propósitos, los comportamientos esperados desde la convivencia (la disciplina), el aprendizaje (la forma como ellos se involucran en las actividades propuestas por la docente) y el tipo de actividades que se proponen.

En las practicas pedagógicas las estudiantes no tienen presente los aspectos básicos que se deben realizar al inicio de una clase; ya que ellas proponen como inicio: rutinas de saludo y hacen preguntas que tienen que ver con las acciones realizadas fuera del contexto del aula, por ejemplo: ¿Qué hicieron el fin de semana? Y a partir de las respuestas surgían nuevas preguntas.

Además, en la explicitación de los propósitos comentan de manera general las actividades con su objetivo, sin explicitar el cómo y el para qué enseñar dicho tema, lo que evidencia que las estudiantes no tienen en cuenta los aspectos básicos para una buena secuencia didáctica a la hora de abordar su quehacer pedagógico. Reflejando la poca importancia que le dan al sentido de los saberes a enseñar.

En los comportamientos esperados solo retoman las normas oralmente más no enfatizan en la importancia y en las implicaciones que trae consigo el uso apropiado de cada una de ellas, es decir, no lleva a los niños a reflexionar. Ya que al presentarse un conflicto en el aula, ellas solo piden que hagan silencio y

les recuerda las normas mas no los pone a reflexionar sobre lo sucedido en ese momento.

Sugieren el trabajo en grupo, el trabajo con fichas y de igual manera explican las actividades oralmente. Por lo cual, las estudiantes tienen claro como disponer a los niños para el desempeño de las actividades a realizar en el aula. Estas actividades son pertinentes, porque permiten crear puentes de aprendizaje en los niños por medio de la interacción social, ya que cuando los niños trabajan en grupo confrontan sus saberes, con el propósito de disipar dudas y reforzar lo aprendido.

En síntesis, las estudiantes no conciben la importancia de los aspectos básicos que se deben tener en cuenta al momento de dar inicio a la intervención pedagógica, ya que no tienen una visión clara de los propósitos que se quieren alcanzar en el aula.

Con relación a este momento, Lanza<sup>72</sup> Plantea que en todo el proceso de enseñanza se debe realizar una buena transposición didáctica, la cual implica una selección de contenidos, el 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, el saber podrá ser adquiridos por las y los estudiantes. Es decir, que para que se dé una buena trasposición didáctica es necesario que se cumpla con los aspectos anteriormente mencionados por Lanza, aunque esto no se logro evidenciar en las observaciones.

### **7.2.2. Desarrollo**

Este momento también hace parte de la secuencia didáctica, es decir, a la forma en que el maestro estructura los procesos de enseñanza, esto tiene que ver con el tipo de acciones que realiza, las estrategias que utiliza para retomar los conocimientos previos, la mediación de conflictos, las ayudas que ofrece a los estudiantes, la relación que establece con los niños y niñas, la manera de evaluar y las acciones que realiza el docente para desarrollar procesos de enseñanza - aprendizaje.

Las observaciones realizadas ponen en evidencia que las estudiantes en su quehacer docente visualizan la construcción del conocimiento a través del trabajo en grupo, mediante actividades que promueven el aprendizaje colaborativo y significativo.

Tomando como referencia la teoría Vygotskyana, desde el aspecto social, donde se afirma que a medida que el individuo interactúa con el contexto, este construye su propio conocimiento, es decir, que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: a nivel social y mas tarde, a nivel individual. En la primera, a medida que el niño interactúa con su entorno

---

<sup>72</sup> LANZA, Clara Lucia. Núcleo de práctica. Departamento de Psicopedagogía. Documento de práctica.

adquiere unos aprendizajes, mientras que en la segunda, el niño interioriza a través de un proceso de autoconstrucción y reconstrucción. Se puede decir que las estudiantes tienen claro la importancia de estas dos funciones en el desarrollo de sus intervenciones y esto se evidencia cuando las estudiantes emplean estrategias orientadas al trabajo individual y grupal generando un aprendizaje significativo.

Por otra parte, la planificación ordenada de los procesos de enseñanza aprendizaje, algunas estudiantes indagan los conocimientos previos, asumiendo como conocimientos previos lo que saben los niños acerca de un tema determinado, los cuáles son indagados por medio de la realización de preguntas, por ejemplo: ¿Cómo sería nuestro continente sino hubiesen llegado los españoles?, ¿han llegado a ir a un museo?, ¿Qué encontramos en el museo?

Sin embargo, estos no son indagados con un propósito determinado, ni con un objetivo específico, ya que como plantea la dimensión procedimental, estos deben ser registrados y confrontados con los nuevos conocimientos adquiridos durante las intervenciones. Lo que evidencia que las estudiantes solo los indagan por cumplir con el requisito, pero no los retoman para confrontar los conocimientos previos con los nuevos saberes.

Teniendo en cuenta las actividades planteadas, los niños realizan acciones que giran en torno a la participación tanto grupal como individual y a la formulación de preguntas y resolución de estas, tanto orales como escritas. Donde las estudiantes (practicantes) tienden a ofrecer ayudas a nivel individual ya sea mediante la resolución de preguntas, por ejemplo; pasa por cada uno de los grupos resolviendo inquietudes; hace preguntas para verificar el resultado de la operación realizada, o el uso de material didáctico para que el conocimiento sea más significativo para los niños. Lo que evidencia que las estudiantes ya están en capacidad de retomar algunas teorías, en este caso la teoría vygotskyana, donde le dan relevancia al andamiaje y a las ayudas ajustadas que ofrece el maestro.

La relación que se proyecta entre maestro – estudiante, es la de una persona pasiva e insegura, lo que conlleva a crear en el salón un ambiente conflictivo donde se hace necesario retomar nuevamente las normas que se han establecido, con el propósito de dar solución al conflicto, pero no llevan a los niños a reflexionar sobre sus actos. Estas situaciones se dan debido a que las normas son tomadas como un proceso repetitivo o por cumplir con un requisito, más no como un fin pedagógico que les permita reflexionar acerca de lo que están haciendo mal.

En este sentido, uno de los mayores problemas a los que se ven enfrentadas las estudiantes, es la indisciplina y la pérdida de autoridad durante los procesos de enseñanza.

Ahora bien, las estudiantes evalúan a través de preguntas y la puesta en común sobre los temas trabajados, asumiendo que a través de las respuestas dadas por los niños se puede evidenciar los conocimientos adquiridos y las

dificultades que presentaron en la intervención pedagógica, por tal razón, las estudiantes no conciben la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje, esto puede ser porque se centran en el desarrollo de sus actividades.

En conclusión, se hace evidente que las estudiantes en la planificación, algunas veces tienen en cuenta los pasos que debe tener una secuencia didáctica para el desarrollo de la enseñanza, pero, estos no se reflejan a la hora de aplicarlos en el aula.

### **7. 2.3 Cierre**

Es entendido como el proceso donde se organiza la información, se culmina la clase y se hace evidente si termina toda la secuencia propuesta, de igual manera se tiene en cuenta si se lograron los objetivos planteados y si tanto el profesor como los niños avanzaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, las estudiantes utilizan como herramienta de registro el cuaderno para organizar la información de los temas trabajados, ya que primero presentan los ejemplos de manera concreta y luego lo representa gráficamente en el tablero, con el fin, de que los niños vayan registrando en el cuaderno, sin embargo las estudiantes no establecen una intención pedagógica, que lleve a los niños a ser conscientes sobre la importancia de realizar registros de lo abordado en clase y de hacer visibles estos registros a través de su conocimiento.

De igual manera, en la realización del cierre, las acciones más utilizadas por las estudiantes son: la socialización y la organización de grupos, para promover en los estudiantes la participación activa y la verificación de los conocimientos adquiridos, aunque no hay una reflexión sobre lo que se enseña y como los niños aprenden.

Además, en estas observaciones no se logro evidenciar que las estudiantes terminarán la secuencia propuesta, debido a que durante todo el proceso de la intervención pedagógica hacían mas énfasis en el replanteamiento de las normas, con el fin de mantener en el aula el orden y el silencio, ya que para ellas uno de los mayores retos es el manejo de la disciplina, que consiste en tener los niños calmados y ordenados en el salón. Esto puede ser, por el temor que representa una mala calificación al momento de ser observadas por las asesoras.

En este contexto, las estudiantes no cumplen con todos los aspectos básicos que se deben tener en cuenta en el desarrollo de una secuencia didáctica, además, no generan procesos reflexivos en cuanto a los aspectos a mejorar a nivel individual, sus acciones y sus procesos en el aula.

Otros aspectos que fueron observados se relacionan con las dificultades que tienen las estudiantes en el aula, como estas son superadas y como asumen las correcciones y sugerencias dadas por las asesoras.

Por lo cual, se puede decir, que la mayor dificultad que se le presenta a las estudiantes en el salón de clases, es el manejo del grupo y del tiempo, ya que los niños hablan fuerte cuando están en grupos, se distraen, además se evidencia que para superar estos problemas en el aula, las estudiantes optan por el manejo de diversas estrategias, tales como: empuñar la mano para que hagan silencio, hacen ejercicios de estiramiento, les recuerda las normas, suben y bajan el tono de voz, piden silencio, no continúan con la actividad, estas dependen de la situación que se presenta en el momento, estas estrategias son pertinentes, ya que les permite controlar al grupo, aunque si estas se usan de forma continua pueden volverse rutinarias y no surgirán el mismo efecto en los niños.

De acuerdo a lo anterior, Lanza<sup>73</sup> plantea que para resolver todos aquellos conflictos de cualquier índole que se presente en el aula, se debe tener en cuenta las características propias de cada estudiante y de su contexto, que permita la expresión de las diferencias y el respeto por los estudiantes. Pero esto no es visible en las observaciones, lo que hace evidenciar que las estudiantes están en un proceso de formación que les permite mejorar sus capacidades, para abordar las diferentes situaciones conflictivas que se les presentan en el aula.

A partir de las observaciones realizadas se puede afirmar que las estudiantes de VIII semestre se mueven en dos concepciones, normalizador y técnico academicista.

En el enfoque normalizador, (Davini, 1955)<sup>74</sup> los contenidos están constituidos por los saberes básicos, pero el saber más importante corresponde a las normas de comportamiento establecidas por la sociedad. Esto se evidencia cuando las estudiantes utilizan las normas para mantener el grupo organizado y en silencio porque asumen que lo fundamental es retomar las normas de comportamiento y que el éxito de sus clases se verá reflejado en el cumplimiento de ellas, olvidando la importancia de realizar procesos reflexivos tanto de las acciones como de la didáctica misma. Esto se debe al temor que les representa una mala nota al momento de ser observadas por su asesora.

Las estudiantes se centran en el orden del grupo, ya que la concepción que tienen ellas, es que una buena profesora es aquella que mantiene el grupo organizado.

---

<sup>73</sup> LANZA, Clara Lucia. Programa de pedagogía infantil. Proyecto pedagógico

<sup>74</sup> DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina. Edit. Paidós. 1997.

En segundo lugar, está el enfoque técnico-academicista (Davini, 1955)<sup>75</sup> que plantea que el saber y el ser del maestro desaparecen y son sustituidos por el hacer. La labor del docente se resume en la enseñanza, la cual ya esta prescrita en un currículo, además, se basan en libros y documentos que les dicen cómo enseñar y que enseñar, haciendo que su labor sea estandarizada.

Esto se refleja en las estudiantes por la falta de explicitación de los propósitos, ya que ellas no tienen en cuenta el cómo y el para que enseñar, además, los procesos reflexivos de sus intervenciones se ven interrumpidos cuando las normas son retomadas constantemente debido a la falta de disciplina.

En síntesis, se asume que las estudiantes enfocan su quehacer hacia el reconocimiento de normas, lo que indica que ellas están en proceso de formación, ya que aún no tienen claridad de la responsabilidad que poseen como docentes y con su formación, puesto que al momento de abordar sus clases no se hacen evidentes los procesos reflexivos a los que deben llegar ellas como guadoras de un proceso formativo.

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

Al hacer la contrastación de las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VIII semestre, se evidencia que las estudiantes poseen coherencia entre sus discursos y sus actuaciones, ya que en los análisis realizados se demuestra que hay una relación, ya que en las entrevistas y en las observaciones lo fundamental recae en las normas de comportamiento, lo que permite describir que ellas intentan tener un perfil docente definido.

Teniendo en cuenta el análisis de las actuaciones y el discurso se logra evidenciar que las estudiantes en las observaciones se ubican en dos enfoques: normalizador –técnico academicista; mientras que en la entrevista solo se ubica en el enfoque normalizador. Lo que indica que tanto en el aspecto social como cognitivo hay coherencia.

En cuanto al enfoque normalizador, se evidencio que tanto en los discursos como en las actuaciones, las estudiantes asumen que lo fundamental es retomar las normas de comportamiento y que el éxito de sus clases se verá reflejado en el cumplimiento de ellas, obteniendo como resultado la buena conducta y el desarrollo de las actividades. Esto se evidencia, cuando ellas en sus discursos y en sus actuaciones le dan mayor importancia a la disciplina, es decir, a tener al grupo ordenado.

---

<sup>75</sup> DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina. Edit. Paidós. 1997.

Con respecto al segundo enfoque técnico academicista, que fue evidenciado solo en la observación, se puede decir, que la labor del docente se resume en la enseñanza, la cual ya esta prescrita en un currículo, además, se basan en libros y documentos que les dicen cómo enseñar y que enseñar, haciendo que su labor sea estandarizada.

Se puede concluir que las estudiantes no tienen un perfil definido por que su rol como docente aun no ha sido interiorizado, esto se debe a que ellas están en proceso de formación y que a medida que van pasando por una de sus prácticas van modificando sus concepciones las cuales les permitirán definir su perfil como docente.



## CONCLUSIONES

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

- En las actuaciones de las estudiantes de VIII semestre se evidencia dos concepciones de práctica pedagógica. En el enfoque normalizador, (Davini, 1955)<sup>76</sup> se evidencia cuando las estudiantes utilizan las normas para mantener el grupo organizado y en silencio porque asumen que lo fundamental es retomar las normas de comportamiento.

En segundo lugar, el enfoque técnico-academicista (Davini, 1955)<sup>77</sup> plantea que el saber y el ser del maestro desaparecen y son sustituidos por el hacer. Esto se refleja en las estudiantes por la falta de explicitación de los propósitos, ya que ellas no tienen en cuenta el cómo y el para que enseñar. De acuerdo con la investigación realizada por *Carmona D. N y Vélez Z. C*, afirman que 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; ya que hay huellas en la tradición de la enseñanza que aunque no se pueden calificar de “malas” son difíciles de desaparecer o de modificarse. Estas concepciones pueden explicarse en razón de la fuerza de la tradición frente a la formación, es decir, prevalecen los modos de actuación experimentados durante la educación primaria o básica, sobre los modelos trabajados teóricamente en la universidad.

- En los discursos las estudiantes conciben las prácticas pedagógicas como un espacio para poner en juego los saberes adquiridos durante su formación académica, además, aunque intentan ser docentes reflexivas se enfatizan en el cumplimiento de las normas. En este sentido, en las prácticas se evidencian dos concepciones el normalizador y técnico academicista. De acuerdo a ello, Beltrán y Quijano Hernández, y Villamizar afirman 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. Esta situación implica que aun no es clara para las estudiantes la complejidad de la práctica

---

<sup>76</sup> DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina. Edit. Paidós. 1997.

<sup>77</sup> DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina. Edit. Paidós. 1997.

pedagógica, ni de su rol como docentes, limitándose a seguir patrones de comportamiento que tienen como finalidad organizar al grupo y a los niños y cumplir con los requerimientos para pasar el curso.

- Al hacer la contrastación de las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de VIII semestre, se evidencia que en las concepciones de las estudiantes hay coherencia entre sus discursos y sus actuaciones, ya que en los análisis realizados se demuestra que hay una relación; en ambos es clara la concepción normalizadora. Ahora bien, esta coherencia es vista desde el análisis pero no es clara en los discursos y actuaciones de las estudiantes, que dicen ser constructivistas, partir de los saberes de los niños, de sus intereses y necesidades. En últimas no son conscientes de dichas inconsistencias, lo que concuerda con los planteamientos de Beltrán, Quijano y Villamizar (2008)<sup>78</sup>, quienes argumentan que los docentes no son conscientes de sus concepciones y que la relación entre su pensamiento y su acción no guarda coherencia, es decir, que tanto en las entrevistas como en las observaciones las estudiantes asumen que lo más importante es mantener el orden y las normas de comportamiento.

Los resultados obtenidos demuestran que, para que haya una verdadera transformación en las concepciones de las prácticas pedagógicas, las teorías implícitas deben hacerse explícitas para poder reflexionar sobre ellas y cambiarlas, aunque en las estudiantes, esta teoría aun está en proceso de cambio, por eso se corrobora en la tesis de Pozo y Marrero, que dicen que las concepciones son difíciles de modificar y que persisten a pesar de la formación. Para ello, es necesario que las estudiantes conozcan sus concepciones, para que reflexionen sobre su proceder y puedan modificarlas, ya que según Karmiloff Smith (1997), citado por Pozo (2006)<sup>79</sup> es la única forma que sus teorías implícitas pasen a explícitas.

---

<sup>78</sup> 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.

<sup>79</sup> 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. Pág.5.
- AVALOS, B. (2002): Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Ministerio de Educación. Chile.
- BACOVA, V. Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. En; Studia Psychologica, N° 40, p 255-260. 1998.
- BERNESTEIN, B. y Díaz, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: Revista colombiana de educación N° 15. 1985.
- CARMONA Diaz, Nidia; VÉLEZ Zapata, Clemencia. Caracterización de las prácticas pedagógicas de los (as) estudiantes de VIII semestre de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, en la Institución Educativa San Nicolás, a partir de las concepciones de modelos pedagógicos (Trabajo de grado).Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de ciencias de la educación. 2006.
- CASTAÑEDA Vázquez, Maria, ABBA Benstorff, Alberto Boris. Ponencia "Metáfora y realidad, competencias del profesor: una relación compleja". Morelia: Mich. 2009.
- CHEVALLARD, Yves. "La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Tercera edición. París: Aique grupo editor.1998.
- DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997. 163 P.
- 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
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial paidos. 1997.

- ECHEVERRY Jaramillo, Liliana Maria. La practica pedagógica: Una torre de Babel. En: Revista Uni-Pluri/versidad. Universidad de Antioquia, Vol. 9, No 2, 2009.
- FLECK, L. La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid: Alianza, 1986.
- GARCÍA Villamisar, D.A. Congreso estatal de investigación educativa. Actualidad, Prospectivas y Recto. La práctica educativa y la práctica reflexiva: repensar la experiencia en las aulas de preescolar. 2006.
- GIORDAN, André, VECCHIO, Gérard de. Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. 1995. p.111.
- GÓMEZ de Barbosa, Gladys Lucía, BUITRAGO Contreras, Carlos Eduardo. Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes de la Universidad el bosque sobre el saber disciplinar [Tesis] Bogotá: Universidad el bosque. XVI Congreso Institucional de Investigaciones. 2008.
- 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.
- LANZA, Clara Lucia. Programa de Pedagogía Infantil “Proyecto Pedagógico”.
- LEVY, S. R., CHI-YUE, C. & YING-YI, H. Relaciones de las teorías intergrupales. Grupo de Procesos y relaciones inter-grupales. 2006.
- MARRERO ACOSTA Javier, PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Teorías implícitas y planificación del profesor. Universidad de La Laguna. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. 1988.
- MORENO G, Patricia. Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrado vigentes en la UPN. Serie Documentos Pedagógicos No 7, Bogotá, UPN, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: editorial Graó. 2004.

- PERRENOUD, Philippe. Formación de maestros: algunas orientaciones. Universidad de Ginebra. 2008. Pág. 3.
- PIAGET, J. Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. Selection organique et phenocopie .Paris: Hermann. 1974.
- PORLÁN ARIZA, Rafael. MARTÍN DEL POZO, Rosa. TOSCANO, José Martín. Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education. En: Teaching and Teacher Education. Volumen 18, Issue 3, 2002. P. 305-321.
- POZO, J. I. No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. En: Anuario de psicología No. 69. Universidad de Barcelona. Barcelona: 1997 .p. 127-140.
- POZO, José Ignacio y cols. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. 2. Enfoques en el estudio de las concepciones aprendizaje y enseñanza. Barcelona: Ed. Graó. 2006. p. 55.
- POZO, Juan Ignacio. Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza y el Aprendizaje. Barcelona: Ed. Graó. 2006. p. 95-126.
- POZO, Juan Ignacio. (2006) Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España, 2006, pág. 42.
- RODRIGO, María José, RODRÍGUEZ, Armando y MARRERO, Javier. Las teorías implícitas: Una Aproximación al conocimiento Cotidiano. Madrid: Visor. 1993, p.33
- 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.
- VYGOTSKY, Lev S. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press Tard. Castellana, Barcelona: Grijalbo, 1978.
- WITTRICK, Merlin C. La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos; Buenos Aires: Ed. Paidós. 1997.

## LISTA 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>
- BEDOYA Madrid, José Iván. Epistemología y Pedagogía. Bogotá: ECOE Ediciones. 2005.
- BELTRÁN Villamizar, Yolima. QUIJANO Hernández, Martha Helena. VILLAMIZAR Acevedo, Gustavo Alfonso. Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingenieras de dos universidades colombianas. [Tesis] Bucaramanga, Colombia. Abril 3º del 2008. Formato Digital. En: [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21\\_986\\_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_986_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf)

## Anexo 1

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

**PROYECTO: CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS  
ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA INFANTIL**

### GUÍA DE ENTREVISTA

En el marco del proyecto “**Concepciones de Practica Pedagógica de las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil**”, se realiza esta entrevista que pretende dar cuenta de lo que significa para usted la practica pedagógica.

Le solicitamos responder con la mayor sinceridad posible.

Se garantiza la total confidencialidad de la información que usted 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?
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 sus funciones en la práctica pedagógica?
8. ¿Qué procesos realiza para determinar que contenidos va a enseñar?
9. ¿Que 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 que 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 practica (diario de campo, autoevaluación, asesorías,...) le permiten reflexionar realmente sobre su practica? 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 2

### GUIA DE OBSERVACIÓN

**Objetivo:** Identificar en el quehacer de las estudiantes sus concepciones sobre practica 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. Tipo de actividades que se proponen.

**Desarrollo:**

1. Tipo de acciones que realiza el maestro.
2. Retoma los conocimientos previos de sus estudiantes para hacer propuesta 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. ¿Como se relaciona con los estudiantes?
8. ¿Cómo evalúa? ¿En qué momentos?

**Final:**

1. Se proponen formas de organizar la información.
2. Como cierra la clase.
3. ¿termina toda la secuencia propuesta? Si\_\_ No\_\_

**Otros:**

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

**Otras:**

---

---

---