

**CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ESTUDIANTES CON
BAJOS DESEMPEÑOS, EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE
LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

**ANDREA MARTÍNEZ OCHOA
DANIELA MESA PÉREZ**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2013**

**CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ESTUDIANTES CON
BAJOS DESEMPEÑOS, EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE
LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

**ANDREA MARTÍNEZ OCHOA
DANIELA MESA PÉREZ**

Proyecto de grado para optar al título de licenciadas en Pedagogía Infantil

**Directora
MARTHA LILIANA HERNÁNDEZ**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2013**

Nota de aceptación:

Firma del jurado

Pereira, Febrero, 2013

DEDICATORIA

Dedico este proyecto de grado a mi familia que con su gran apoyo, amor y voz de aliento, especialmente el de mis padres y abuelos maternos, he podido llegar hasta aquí. También a mi gran amiga y compañera de trabajo que ha estado siempre ahí y ahora juntas con la ayuda de Dios, pudimos obtener este gran triunfo.

(Andrea Martínez Ochoa)

Este proyecto va dedicado a todos mis seres queridos, especialmente a mis padres y a mis abuelos maternos, que me apoyaron en cada paso de este camino. Gracias por creer siempre en mí. De igual manera, a la amiga incondicional, que me acompañó durante toda la carrera.

(Daniela Mesa Pérez)

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestros más sinceros agradecimientos a la línea de investigación de Concepciones de Práctica Pedagógica, pues este triunfo no es sólo nuestro, sino también el resultado del trabajo en equipo liderado por la Doctora Martha Cecilia Arbeláez en compañía de la Magister Clara Lucía Lanza y directora de Proyecto de Grado a la Licenciada Martha Liliana Hernández, la cual fue una guía en todo el proceso, sin dejar de lado sus buenos consejos durante este camino.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
2. OBJETIVOS.....	15
2.1 OBJETIVO GENERAL	15
2.1.1 Objetivos específicos	15
3. REFERENTE TEÓRICO.....	16
3.1 CONCEPCIONES.....	16
3.2 PRÁCTICA PEDAGÓGICA	18
3.2.1 Practica Pedagógica	18
3.2.2 Tradiciones en la formación de los maestros.....	19
3.2.3 <i>La tradición normalizadora-disciplinadora:</i>	20
3.2.4 <i>El enfoque o concepción academicista:</i>	21
3.2.5 <i>El enfoque técnico- academicista, o tradición eficientista:</i>	21
3.2.6 <i>Enfoque personalista o humanista:</i>	21
3.2.7 <i>Enfoque hermenéutico-reflexivo o enfoques del profesor orientados a la indagación y a la enseñanza reflexiva:</i>	22
4. METODOLOGÍA.....	25
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	25
4.5 UNIDAD DE ANÁLISIS	25
4.6 UNIDAD DE TRABAJO	27
4.7 INSTRUMENTOS	27
4.7.1 Entrevista semiestructurada.....	28
4.7.2 Observación no participante	28
4.7.3 Historia de vida.....	28
4.8 PROCEDIMIENTO.....	28

5	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	30
5.1	ESTUDIANTE 1.....	30
5.2	ESTUDIANTE 2.....	37
5.3	ESTUDIANTE 3.....	43
5.4	ESTUDIANTE 4.....	49
6	CONCLUSIONES.....	54
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Categorías de análisis.	25
Tabla 2. Momentos de la observación.	26
Tabla 3. Historia de vida.	27
Tabla 4. Estudiantes.	27
Tabla 4. Procedimiento de investigación.	29

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1. Guía de entrevista
- Anexo 2. Guía de observación
- Anexo 3. Guía de historia de vida
- Anexo 4. Cuadros organización de la información

RESUMEN

La presente investigación se centra en el estudio de las Concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes con bajo desempeño, de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Se propone una investigación cualitativa de corte interpretativo, que permita identificar los discursos y las actuaciones de las estudiantes, a través de instrumentos como la entrevista semiestructurada, observación no participante y la historia de vida, desde las categorías de análisis: identidad, conceptualización y quehacer. Los resultados de la investigación permitieron describir las concepciones de las estudiantes de bajo desempeño, y así develar cuales son las dificultades en la transformación de sus prácticas, lo que podría servir de insumo para plantear propuestas de formación de docentes, en el programa de Licenciatura en Pedagogía infantil y en general a todos los programas de formación de licenciados, de tal manera que se puedan formar docentes reflexivos e innovadores.

Palabras clave:

Concepciones, Teorías implícitas, Práctica Pedagógica.

ABSTRACT

This research focuses on the study of the conceptions of teaching practice of students Children Pedagogy Education Degree from the University of Pereira poor performers in their teaching practice. We propose a cutting interpretive qualitative research to identify the speeches and actions of the students, through instruments such as semi-structured interviews, participant observation and life history, from the categories called identity, conceptualization and teaching work. The research results reveal conceptions allow the students and thus understand what are the difficulties in processing, which could serve as an input to make proposals for teacher training.

Keywords:

Conceptions, students with low academic performance, teaching practice, implicit theories.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes han construido durante toda su vida personal y académica (primaria y secundaria) concepciones acerca de lo que es enseñar y del rol del profesor, en diferentes escenarios tanto formales como no formales.

El punto de partida y sustento de la investigación, es una posición constructivista, que considera que los seres humanos constantemente construyen conocimiento sobre el mundo que les rodea, sea desde un plano individual o en interacción con la sociedad, adquiriendo experiencias que contribuyen a la creación de teorías personales que le permiten ajustarse a su contexto, como maneras de percibir la realidad y guiar sus comprensiones y explicaciones del mundo. Para este caso, las concepciones son abordadas desde el enfoque de las teorías implícitas planteadas por Pozo¹, Rodrigo, Rodríguez y Marrero².

En este contexto, el proyecto tiene como objetivo: analizar las concepciones de práctica pedagógica en las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira con un bajo desempeño en el Proyecto Pedagógico. Consecuentemente los tópicos del referente teórico giran alrededor de dos grandes ejes: las concepciones y las prácticas pedagógicas, las cuales se analizaron desde tres categorías: identidad, conceptualización y quehacer. Estas categorías se tuvieron en cuenta en la construcción y análisis de los instrumentos: entrevista, observación y la historia de vida.

Metodológicamente esta investigación cualitativa de corte interpretativo, tiene como unidad de análisis las concepciones de la práctica pedagógica, abordadas desde los discursos y como unidad de trabajo cuatro estudiantes de la licenciatura.

El análisis de los discursos y actuaciones permitió identificar estas concepciones de las estudiantes, lo que a su vez permitió comprender sus propias prácticas. Los resultados evidencian que todas las estudiantes han construido un proceso de identidad con el gremio. Entienden las prácticas como una asignatura con unos formatos previamente establecidos, que en la mayoría de los casos se sigue de manera acrítica y que por tanto impiden una reflexión sobre su sentido. Las actuaciones las consideran como un espacio de experiencias transitorias y saber a qué se verán enfrentadas cuando estén en su vida laboral, de igual forma se evidenció en las cuatro estudiantes el interés por desarrollar buenas relaciones interpersonales con sus estudiantes, pues consideran importante una buena práctica pedagógica al expresar de esto.

¹ POZO, J I. Aprendices y Maestros. Primera edición. Madrid: Alianza. Consultado el 22 de diciembre de 2011, en: <http://www.apsique.com/wiki/ApreImpli#SCRL4>

² RODRIGO M.J; RODRÍGUEZ A; MARRERO J. (1993). Las teorías implícitas. Primera edición. Madrid: Visor. Consultado el 12 de diciembre de 2011, en: http://padron.entretemas.com/cursos/deteorias/EJEMPLOS/teorias_implicitas.htm#SCRL4

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las Licenciaturas tienen como objeto la formación de los futuros docentes. Dentro de este proceso se considera la Práctica Pedagógica como uno de los espacios, que no sólo permiten el aprendizaje de la profesión, sino que también es fundamental la articulación y realimentación entre la teoría y la práctica, y por tanto, se entiende como uno de los espacios curriculares privilegiados para la formación de docentes reflexivos.

Sin embargo, uno de los obstáculos para lograr este propósito, está precisamente en las concepciones que tienen los estudiantes sobre el quehacer del docente. Concepciones que generalmente están ligadas a formas tradicionales de actuación, construidas a lo largo de su vida, tanto en escenarios formales como no formales de educación, en los cuales han actuado como estudiantes y también han visto la actuación de infinidad de maestros.

Estas concepciones se activan para guiar sus actuaciones en las aulas. Como lo describe, Jiménez³ los docentes manejan en su profesión, un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que necesitan para afrontar las diversas y complejas situaciones de la vida del aula y éstas concepciones guían, implícita o explícitamente, su práctica docente.

De esta manera, en la mayoría de los casos, se imponen esquemas tradicionales de actuación que se convierten en obstáculos, para que la propuesta curricular de las licenciaturas, transforme a sus estudiantes en docentes reflexivos e innovadores.

En este mismo sentido, Medina⁴ plantea que en la actuación de los docentes practicantes, se evidencia la falta de reflexión en el quehacer práctico. La autora dice que al explorar problemas personales o profesionales para la enseñanza, casi todos se centran en factores externos como el número de alumnos, características de los estudiantes, entre otros, y muy pocos reconocen que sus propias limitaciones vienen de las maneras como conciben la enseñanza

³ JIMÉNEZ, A B. El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. Universidad de Laguna. España. 2002. Consultado en 03/12

⁴ MEDINA, A. DE SIMANCAS, K. GARZÓN, C. El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. Asociación universitaria de formación del profesorado. Venezuela. 1999. Consultado en 03/12

Esta falta de reflexión, representa un problema para la práctica de los docentes en formación y futuros egresados de la universidad, puesto que al no ser capaces de revisar sus actuaciones y transformarlas, pierden la oportunidad de mejorar sus prácticas. Esta situación se evidencia en las contradicciones y distorsiones de lo pedagógico, y didáctico, debido precisamente a la dificultad de hacer conscientes sus propias concepciones.

Al respecto Céspedes⁵, precisa, que las concepciones no son accesibles fácilmente, ya que son representaciones teóricas implícitas que elaboran los sujetos, como una red que se articula y organiza en forma de teorías personales que pueden experimentar un proceso de cambio por enriquecimiento, reelaboración, revisión o reestructuración. Es por esto, que se puede decir que las concepciones no son fáciles de verbalizar, perduran en el tiempo, al ser elaboradas durante toda la vida del individuo y afectan el quehacer docente.

Ahora bien, las concepciones para este proyecto se abordan desde el enfoque de las teorías implícitas, que se constituyen en un conjunto de explicaciones y creencias acerca de lo que es la práctica pedagógica, entendida como la actuación del docente en el aula. Teorías implícitas, que por tanto, guían de manera inconsciente la actuación de los maestros en general y de los practicantes, en este caso.

Son precisamente las concepciones, entendidas como teorías implícitas, las que hacen como lo plantea Moreno⁶, que en los docentes en formación no haya coherencia entre el discurso y la práctica. Los estudiantes según la investigación de la autora y su grupo, tienen concepciones complejas en la que coexisten varios modelos pedagógicos, muchas veces contradictorios que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es claro entonces, que las concepciones de los docentes en formación, influyen en el modelo desde el cual sustentan sus actuaciones, en su desempeño.

En este marco, la presente investigación tiene como objeto, analizar las concepciones de la práctica pedagógica de los estudiantes con bajo desempeño en el Proyecto Pedagógico de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, puesto que develar estas concepciones y su sentido se convertiría en un insumo para elaborar propuestas de transformación pertinente en el programa, ya que los resultados pueden brindar elementos importantes para comprender por qué algunas estudiantes no logran transformar sus prácticas.

⁵ CÉSPEDES, L A. Concepciones de lenguaje escrito de niños y niñas del área rural. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. 2011.

⁶ MORENO, E A. Concepciones de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 2005.

Por lo tanto, la pregunta que orienta el proceso de investigación es: ¿Cuáles son las concepciones de práctica pedagógica de los estudiantes con bajo desempeño de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes con bajo desempeño académico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

2.1.1 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes con bajo desempeño académico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes con bajo desempeño académico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira.

3. REFERENTE TEÓRICO

El problema de investigación sobre las concepciones de Práctica Pedagógica de docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira se delimita en su sustento teórico desde dos ejes fundamentales, en primer lugar se parte de las concepciones desde una perspectiva constructivista, como aspecto clave que relaciona el plano individual y social de los sujetos en la construcción del conocimiento, perspectiva que permite abarcar el enfoque de las teorías implícitas para la comprensión de las concepciones específicamente.

En segundo lugar, se aborda la práctica pedagógica, a partir de los elementos que giran en torno a la noción de práctica y la evolución de su quehacer como docentes en formación, con el fin de dar sentido teórico a la comprensión de las concepciones.

3.1 CONCEPCIONES

Desde la perspectiva constructivista se considera que los seres humanos constantemente construyen conocimiento sobre el mundo que les rodea, sea desde un plano individual o en interacción con la sociedad, adquiriendo experiencias que guían el entendimiento del entorno.

Las experiencias de cada ser humano contribuyen a la creación de teorías personales que le permiten ajustarse de cierta forma a su medio, ya que son maneras de percibir la realidad. Desde los primeros años de vida los sujetos inician sus vivencias, fomentando la construcción y transformación de su visión del mundo.

En la actualidad, se considera que el conocimiento se construye desde la relación de dos planos: uno individual, según Piaget (citado en Urquiza⁷), mediado por la genética que posibilita las construcciones mentales que se tenga del mundo, y otro social, según Vigotsky (citado en Urquiza⁸), que es influenciado por las interacciones con otros individuos en el campo social y cultural; es decir, en

⁷ URQUIZA, N B. Interacciones comunicativas como diálogo y los procesos mentales que generan la construcción de conocimientos. Universidad Abierta Interamericana. 2008. Consultado el 24 de enero de 2012, en: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC088038.pdf>

⁸ *Ibíd.*

ambos planos se fomentan nuevos aprendizajes que pueden complementar o cambiar los conocimientos, siendo éste un proceso constante Urquiza⁹.

En este sentido, surge una línea de investigación referida al enfoque de las teorías implícitas que busca mediar las construcciones individuales y culturales del conocimiento, qué como lo plantea Pozo¹⁰, también son llamadas teorías ingenuas, teorías espontáneas o teorías causales, y su propósito es conectar las unidades de información aprendida implícitamente por asociación a partir de experiencias en el seno de grupos sociales próximos al individuo.

Específicamente, el enfoque de las *teorías implícitas* revela que las personas poseen un saber sistemático para analizar la realidad, permitiendo afrontar las situaciones de enseñanza y aprendizaje según las experiencias vividas.

De cierta manera, las teorías implícitas reflejan los contenidos del grupo social al que pertenece el individuo, y según Rodrigo, Rodríguez y Marrero¹¹ dichas teorías son utilizadas por los sujetos para buscar explicaciones causales a problemas, interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento.

Teniendo en cuenta los aportes anteriores, es posible considerar que los individuos pueden cambiar sus concepciones del entorno de acuerdo a las relaciones que tenga con él, aunque es un proceso complejo porque las concepciones están fuertemente ligadas a la cultura y a sus propias percepciones, se podría lograr su transformación con la participación activa del individuo en la aceptación del nuevo conocimiento.

En este sentido Céspedes¹², afirma que los estudios sobre las teorías implícitas han revelado que las personas poseen un saber sistemático, inconsciente y automático que permite orientar las acciones y predecir las situaciones cotidianas en un contexto determinado. Dentro de esta perspectiva, se considera que las teorías implícitas surgen de la experiencia personal, donde las situaciones se repiten constantemente y como consecuencia de ello, se van construyendo estas representaciones implícitas. Esto ha facilitado al ser humano la supervivencia.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ POZO, J I. *Aprendices y Maestros*. Primera edición. Madrid: Alianza. Consultado el 22 de diciembre de 2011, en: <http://www.apsique.com/wiki/ApreImpli#SCRL4>

¹¹ RODRÍGUEZ, A; MARRERO, J. *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano: El proceso de construcción del conocimiento teorías explícitas o teorías científicas*. Madrid España: Visor distribuciones S.A, 1993.

¹² CÉSPEDES, L A. *Concepciones de lenguaje escrito de niños y niñas del área rural*. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. 2011. Consultado en 12/11

También se considera que las teorías implícitas de los individuos presentan una dificultad para exteriorizarlas porque surgen de vivencias particulares y se aprenden de manera indirecta. En este caso los estudiantes de licenciatura han estado expuestos durante toda su vida a experiencias de enseñanza y aprendizaje, sobre las cuales han construido un sistema de creencias y teorías que denominamos teorías implícitas. Teorías que como explica Rodrigo, Rodríguez y Marrero¹³ parten de las representaciones mentales inconscientes.

En este sentido son difíciles de transformar porque son estructuradas y coherentes.

“Las teorías implícitas se caracterizan de la siguiente manera:

- Tienen sentido para el hombre, ya que le permiten predecir y explicar el mundo.
- Surgen de la experiencia, pero son validadas por el contexto.
- Son difíciles de verbalizar, ya que las personas no son conscientes de ellas.
- Son muy estructuradas y coherentes, por lo tanto son difíciles de transformar.
- Tienen carga afectiva y social, ya que son construidas por la persona y a su vez, éstas son las que le permiten interactuar eficazmente en la sociedad”. (P 45)

En suma, las concepciones de los individuos desde el enfoque de las teorías implícitas son reconocidas como representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales, que en el caso de los docentes, afectan de manera positiva o negativa su práctica pedagógica si no logran una verdadera y significativa transformación.

3.2 PRÁCTICA PEDAGÓGICA

A continuación se presentan los diferentes enfoques que nos llevan a entender la práctica pedagógica, como ésta a través de la historia ha presentado unos cambios significativos que orientan y marcan el actuar del docente desde unas dimensiones concretas.

3.2.1 Práctica Pedagógica

Lanza¹⁴, define la práctica como *praxis*, es decir, no como un “hacer” repetitivo y automático, sino como el resultado de un hacer reflexivo, un hacer que se razona

¹³ RODRÍGUEZ, A; MARRERO, J. Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano: El proceso de construcción del conocimiento teorías explícitas o teorías científicas. Madrid España: Visor distribuciones S.A, 1993.

¹⁴ LANZA, C L. La práctica: su importancia en la formación de nuevos maestros. Memorias primer encuentro de saberes escolares en educación inicial y básica primaria. Universidad Tecnológica de Pereira. 2007.

y se juzga, y que produce conocimiento, haciéndolo posible gracias a la unión teoría-práctica.

Tradicionalmente las prácticas fueron consideradas como un quehacer mecánico, en el cual el docente solo se encarga de transmitir conocimientos sin tener en cuenta las concepciones, los saberes previos y las diferentes formas de aprender que tienen los estudiantes. Es por esto que se pretende tener una educación donde la teoría esté ligada a la práctica y viceversa, de tal manera que el docente sea reflexivo en su quehacer profesional.

La Práctica Pedagógica es entendida por Zuluaga¹⁵ como “una noción metodológica; de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como noción discursiva; que está constituida por el triángulo institución (escuela), sujeto (el docente) y discurso (saber pedagógico)”.

Ahora bien, para las instituciones educativas como lo son los programas de licenciatura en pedagogía, la práctica pedagógica es entendida como los escenarios que brindan experiencia a los futuros docentes, y permiten poner en juego todos esos conocimientos adquiridos a los largo de su profesión en cuanto a las disciplinas y didácticas.

En conclusión, la practica pedagógica es la reflexión que se obtiene del quehacer en el aula, donde el maestro tiene en cuenta la teoría y la práctica para fortalecer e incrementar tanto su experiencia como su conocimiento, en su profesión como docente. Además de ello, le permite al docente conocer y prepararse en cada una de las disciplinas, tener conocimiento de teorías en pedagogía y didáctica, entre otras.

A continuación se presenta las diversas tradiciones desde su evolución histórica que guía, orienta y muestra la manera de actuar y de pensar en las prácticas pedagógicas.

3.2.2 Tradiciones en la formación de los maestros.

Davini¹⁶, Diker y Terigi¹⁷ y Litwin¹⁸, han construido un camino histórico de las tradiciones sobre las prácticas pedagógicas, estas se describen de la siguiente manera.

¹⁵ ZULUAGA, O L. El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia. 1984

¹⁶ Davini DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.

¹⁷ DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial Paidos. 1997.

El enfoque práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio:

Este enfoque concibe la enseñanza como una actividad artesanal, donde el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos del docente en la interacción con su contexto escolar.

En el ejercicio artesanal, el docente se convierte en un modelo a imitar por sus estudiantes, 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 se presenta una etapa de observación y luego se produce una etapa de interacción con el contexto educativo, donde se genera la dinámica de ensayo y error, que le permite al docente la adquisición de experiencia, en la realización de un trabajo autónomo que le posibilite el dominio de las técnicas de enseñanza.

El proceso de reproducción de las ideas, los conceptos, las actuaciones, las 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 interiorizado y lo transmitido por el experto al momento de repetir de manera adecuada el oficio enseñado.

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

3.2.3 La tradición normalizadora-disciplinadora:

En la tradición normalizadora, los profesores cumplen la función de ser un ejemplo para sus educandos, con la misión de civilizarlos en valores morales para modificar su conducta, interpretada por el maestro como incivilizada.

En esta tradición, el profesor es el difusor de la cultura, la cual es entendida como la inculcación de formas de comportamiento, sin olvidar la enseñanza de los conocimientos mínimos básicos y útiles para sus educandos, como el saber leer y escribir y matemática básica, aunque el saber más importante corresponde a las normas de comportamiento establecidas por la sociedad, como los valores y los principios que son requeridos para actuar de manera adecuada.

¹⁸ LITWIN, Edith. El oficio de enseñar. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2008. p. 28

3.2.4 El enfoque o concepción academicista:

Liston y Zeichner, (citados en Davini¹⁹), plantean que “cualquier persona con buena formación y sentido común conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos vagos y repetitivos de la formación pedagógica”.

Es evidente en esta tradición, la poca preocupación por los conocimientos pedagógicos y didácticos, los cuales son menospreciados al concebirse como débiles, superficiales, innecesarios, sin rigor científico y destinado a ahuyentar la inteligencia.

En sí, el conocimiento y la estructura de los contenidos sólo es enseñada si los docentes lo desean, ya que este es el que orienta y decide los conocimientos que se les debe enseñar a los alumnos.

3.2.5 El enfoque técnico- academicista, 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...”²⁰ 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.

3.2.6 Enfoque personalista o humanista:

Este enfoque define la personalidad del docente como la garantía de su buena labor, su labor es un proceso de construcción, donde lo más importante es el docente mismo.

La enseñanza desde el saber es un desarrollo libre y creativo que los estudiantes deben tener como herramienta fundamental para dar respuesta a diversas ideas y problemas, para esto los alumnos deben trabajar no solo en el conocimiento

¹⁹ Liston y Zeichner, (1993) Davini DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. (citados en Davini, 1995).

²⁰ *Ibíd.* p 65

básico si no, ir más allá y transformar sus conocimientos de manera autónoma teniendo en cuenta sus concepciones, habilidades comunicativas, destrezas, actitud.

3.2.7 Enfoque hermenéutico-reflexivo o enfoques del profesor orientados a la indagación y a la enseñanza reflexiva:

Este enfoque, hace referencia al perfil de un docente reflexivo, que piensa en las diferentes soluciones que se le puede dar a una problemática, creando diversas formas de desenvolverse teniendo en cuenta la teoría, con el fin de desarrollar y crear nuevos saberes. Según Perrenoud²¹ “formar un practicante reflexivo es ante todo formar un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia”.

En el enfoque hermenéutico- reflexivo, se considera el estudiante como un ser integral, que comprende el saber del área que se está enseñando, que tiene en cuenta la metodología para enseñar con relación a herramientas didácticas que le permiten planear y ejecutar su quehacer.

De esta manera se concibe como un individuo que es capaz de crear y aplicar nuevas propuestas educativas, fomentando la integridad en los alumnos para lograr un trabajo cooperativo que lleve al aprendizaje significativo.

Después de un breve recorrido desde los diferentes enfoques, vale mencionar que la práctica pedagógica está compuesta por cuatro dimensiones, donde el maestro a través de estas puede reflexionar sobre su quehacer y además lo caracterizan desde el trabajo en clase. Estas dimensiones según Lanza²² son:

Dimensión Disciplinar

Reconociendo que en la actualidad se busca mejorar la enseñanza y darle un sentido diferente para que el estudiante sea autónomo en su aprendizaje y además adquiera un aprendizaje significativo, se pretende que el docente conozca la disciplina desde todos sus ámbitos, en cuanto a lo epistemológico, histórico, los giros que ha tenido el pensamiento humano entorno a la construcción de este saber y por otra parte como los niños y niñas conciben ese saber, cuáles son sus teorías, concepciones y como estas se van transformando a través de los

²¹ PERRENOUD, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona 2004. p.23)

²² LANZA, C L. La práctica: su importancia en la formación de nuevos maestros. Memorias primer encuentro de saberes escolares en educación inicial y básica primaria. Universidad Tecnológica de Pereira. 2007.

procesos educativos que se dan en la interacción con el saber, el docente y el estudiante.

Dimensión Procedimental

Esta dimensión se refiere a la transposición didáctica como mecanismos para transformar estos saberes disciplinares en saberes escolares, que son en últimas los que se trabajan en la escuela. A su vez, puede definirse como la capacidad que tiene el docente para transformar dicho saber poniéndolo al lenguaje común, es decir, al saber de los niños (as) con el objetivo que los estudiantes comprendan dicho contenido. Además de dicha transposición didáctica, el profesor deberá brindar los andamiajes necesarios y saber cuándo retirarlos en el momento en el que el estudiante pueda realizar la tarea por sí solo.

La transposición didáctica, para Lanza²³ “implica una selección de contenidos, el establecer el curso de la acción en el aula, que recursos se hacen necesarios, el tipo de escenario más adecuado para dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje, que estrategias utilizar, entre otras”. Lo cual, pone en manifiesto todas las estrategias necesarias para abordar cada una de las didácticas, presentando las mejores metodologías para actuar.

Desde esta dimensión, el docente debe seleccionar los saberes científicos necesarios en la planeación de su clase y asignarles un tratamiento didáctico en su enseñanza, que las actividades y las temáticas estén acorde y guarden coherencia con los objetivos previamente establecidos y además el grado de escolarización, los procesos de aprendizaje y edad de los alumnos para no irrumpir en esos procesos de aprendizaje.

Dimensión Estratégica

Según Lanza²⁴ esta dimensión “hace referencia a la capacidad de reflexión y acción del maestro, en relación con los contextos, los sujetos de enseñanza, los ambientes en los que se desarrolla su intervención, puede decirse que es la capacidad de resolver conflictos en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los individuos y de los contextos” esta dimensión cada vez se va construyendo a través de las experiencias y los conflictos que se pueden evidenciar en el aula, a medida que se esté enfrentado a esta situación con mayor precisión se irán dando solución a los diversos problemas.

²³ LANZA, C L. La práctica: su importancia en la formación de nuevos maestros. Memorias primer encuentro de saberes escolares en educación inicial y básica primaria. Universidad Tecnológica de Pereira. 2007.

²⁴ *Ibíd.*

Desde esta dimensión, el docente debe adoptar estrategias que ayuden a los estudiantes a comprender y respetar las opiniones, ideas y comportamientos de cada integrante, inculcando valores como la tolerancia, respeto, solidaridad, etc. Garantizando una buena convivencia entre los integrantes, siendo considerados como seres sociales y culturales.

Dimensión Ético – Política:

Para Lanza²⁵ esta disciplina es definida como “el actuar del maestro que no puede ser acrítico, debe ser plenamente consciente de que su actuar refleja unas concepciones de individuo y de sociedad esperadas o deseadas. En este sentido, el maestro debe saber que su actuar tiene implicaciones en la construcción de un tipo de sociedad y de un tipo de ciudadano”

Desde esta dimensión el maestro aporta, refleja o enseña, a los estudiantes maneras de actuar frente a la sociedad, del como desenvolverse en diferentes contextos y responder ante ellos.

Dicho en otras palabras y teniendo en cuenta las anteriores dimensiones, la autora asume que la práctica deja de ser un lugar en el cual el estudiante “ensaya técnicas para dictar clase”, al contrario este escenario permite asumirse como un profesional reflexivo de la docencia, donde apropia una manera diferente de dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje y forma ciudadanos de acuerdo a las necesidades de la población. En este sentido, el maestro deja de ser una persona autoritaria, repetitiva, que busca generar procesos mecánicos y memorísticos, por el contrario este nuevo maestro busca cada vez más alcanzar procesos de innovación que garanticen un mejor saber, un saber hacer y un saber cómo.

²⁵ *Ibíd.*

4. METODOLOGÍA

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es cualitativa de corte interpretativo, según Ibernón²⁶, “este tipo de investigación pretende saber qué ocurre o qué ha pasado, y qué significa o ha significado para los sujetos o grupos en una determinada realidad dinámica”, 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.

El interés es identificar y analizar las concepciones de Práctica Pedagógica que tienen los estudiantes con bajo desempeño académico de licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, desde los discursos que han sido construidos durante su formación académica y las actuaciones observadas en contexto reales de práctica.

Para la identificación de los discursos y las prácticas de los estudiantes se elaboraron unas categorías iniciales resultado del recorrido conceptual e histórico sobre las concepciones de práctica pedagógica.

4.5 UNIDAD DE ANÁLISIS

Las concepciones de Práctica Pedagógica, entendidas como el conjunto de teorías, creencias y explicaciones sobre el quehacer docente, es decir, las ideas que se tienen sobre la enseñanza, que se van construyendo mediante las experiencias e interacciones en los diferentes escenarios educativos.

Estas concepciones se abordaron desde las siguientes categorías:

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías	Definición	Instrumentos
Identidad	La identidad hace referencia al compromiso individual y social del docente, que permite identificar las responsabilidades en su labor profesional.	Entrevista Historia de vida

²⁶ IBERNÓN, F. *et al.* La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. España: Grao. 2002.

Conceptualización	Se refiere a la manera como los maestros entienden su quehacer, los saberes pedagógicos, didácticos y metodológicos que el maestro debe conocer para desarrollar su labor con suficiencia.	Entrevista
Quehacer	Entendido como los diversos procesos y procedimientos que orientan las actuaciones del maestro en el contexto de sus prácticas de enseñanza y demás actividades en el aula.	Entrevista Observación

Para abordar las prácticas de las estudiantes se observan tres clases, desde la categoría quehacer, en tres momentos: inicio, desarrollo y final.

Tabla 2. Momentos de la observación

Categoría	Momento	Definición
Quehacer	Inicio	Es el punto de partida de la intervención pedagógica, donde el docente debe contextualizar a sus estudiantes respecto a lo que va a enseñar y los propósitos de aprendizaje.
	Desarrollo	Se refiere a las acciones que realiza el docente para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, aquí se llevan a cabo las actividades y estrategias planeadas para la transposición didáctica.
	Final	Hace referencia a la culminación o conclusión de la clase o intervención pedagógica que realiza el docente.

Tabla 3: Historia de vida.

Categorías	Definición
Identidad	La identidad hace referencia al compromiso individual y social del docente, que permite identificar las responsabilidades en su labor profesional.

4.6 UNIDAD DE TRABAJO

Las concepciones de Práctica Pedagógica de cuatro estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Las estudiantes fueron elegidas de manera intencional, puesto que para la presente investigación deben cumplir con los siguientes criterios:

- Estar cursando la Práctica Pedagógica sin importar el semestre.
- Ser consideradas por las asesoras de práctica, como estudiantes con un bajo desempeño en su práctica, teniendo una nota de 3.0 o menos. Resaltando además lo importante que fueron los criterios en dicha selección en el área de la Práctica Pedagógica.

Estos criterios de selección responden a la intención de la investigación, que fue analizar las concepciones de Práctica Pedagógica de estudiantes de licenciatura que presentan bajo desempeño en la práctica, lo cual ayuda a comprender lo que está sucediendo en el pensamiento de estas estudiantes que propició su mal desempeño.

Tabla 4: Estudiantes.

ESTUDIANTE	SEMESTRE	EDAD
1	IX	23
2	IX	20
3	VII	20
4	VII	24

4.7 INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de la investigación se construyó y aplicó los siguientes instrumentos, con el fin de recopilar la información necesaria para el pertinente análisis e interpretación.

4.7.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico que busca recoger información de los entrevistados Mayan²⁷. La entrevista se propuso con el objetivo identificar las concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes, desde sus discursos. Para la realización de la entrevista, se tuvo en cuenta una guía orientadora con unas preguntas planteadas desde tres categorías: identidad, conceptualización y quehacer (ver anexo 1).

4.7.2 Observación no participante

La observación no participante es una técnica de investigación cualitativa que se utiliza para recoger datos descriptivos, el observador no participa en la vida del grupo que está investigando, solo pide autorización para permanecer en él y observar aquello que necesita.

Para la recolección de la información se tuvo en cuenta una guía de observación de clase, que partió de la categoría quehacer, en la cual se diferencian los distintos momentos de la intervención pedagógica: inicio, desarrollo y final. (Anexo 2)

4.7.3 Historia de vida

Tiene carácter contextual y trata de poner la voz de la persona colaboradora en contexto. Y lo hace señalando referencias que pueden expandir la comprensión del sentido de lo que la persona colaboradora dice. El que se adopte una u otra de estas posturas, depende de varios factores. Se destacan dos: La capacidad narrativa de quien escribe la historia y el conocimiento de que se tiene del contexto. (Anexo 3)

4.8 PROCEDIMIENTO

La presente investigación se llevó a cabo a través de tres fases, estas son:

Fase de identificación: En la cual se aplican los instrumentos: entrevista y observación desde las categorías iniciales de los discursos y actuaciones, para recolectar la información necesaria, para su posterior análisis.

²⁷ MAYAN. Introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.2001 [En línea]

Fase de caracterización: En esta se caracterizan las concepciones de práctica pedagógica de los estudiantes, desde los discursos y actuaciones.

Fase de análisis: Aquí, se contrastan las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones a luz de la teoría y los antecedentes revisados.

Tabla 5. Procedimiento de investigación.

Fase	Dimensión	Instrumentos
Identificación	Recoger y organizar la información, desde las categorías iniciales: Discursos: Identidad, conceptualización y quehacer. Actuaciones: quehacer: Inicio, desarrollo y final.	Entrevista Historia de vida Observación Evocación del recuerdo
Caracterización	Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde los discursos Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica desde las actuaciones	Entrevistas Historias de vida Observaciones
Análisis	Contrastar las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de las estudiantes, desde la teoría.	Marco teórico y antecedentes.

5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para comprender las concepciones de práctica, que tienen las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil con bajos desempeños académicos, es necesario hacer claridad de las categorías planteadas en los diferentes instrumentos: conceptualización, quehacer e identidad. La información fue obtenida a partir una entrevista semiestructurada (construida desde las categorías de identidad, conceptualización y quehacer), la observación no participante de tres de sus clases (construida desde la categoría quehacer), y la historia de vida (construida desde la categoría de identidad). Dicha información, se organizó por categoría y fue contrastada desde los diferentes instrumentos, para ser analizadas a la luz de la teoría planteada en los antecedentes y el referente teórico, de tal manera que se pudiesen visibilizar las convergencias o divergencias y su sentido para las estudiantes.

A continuación, se procederán a analizar los discursos y el quehacer de las estudiantes. En un primer momento, se explicarán las características de cada estudiante desde las tres categorías de análisis, para determinar las concepciones de práctica pedagógica de cada una, para en un segundo momento, proceder a contrastarlas.

Es importante hacer referencia a las convenciones que se utilizaron en el análisis: P: Pregunta, OBS: Observación y HV. I: Historia de vida, infancia HV. A: Historia de vida, adolescencia y HV. AD: Historia de vida, adultez.

5.1 ESTUDIANTE 1.

La estudiante tiene 23 años, está en IX semestre, realizó la práctica de VIII.

Identidad

La identidad hace referencia al compromiso individual y social del docente, que permite identificar las responsabilidades sobre su labor docente. Se considera un elemento fundamental en el quehacer docente, donde se configura su labor y se desarrolla su conciencia alrededor de la responsabilidad social de los diferentes actos educativos y el reconocimiento de sí mismo como un docente, con unas convicciones políticas dentro de la comunidad educativa. Moreno²⁸ y Lanza.²⁹ Esta dimensión se analiza desde la entrevista y la historia de vida.

²⁸ MORENO, E A. Concepciones de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 2004. Consultado en 03/12

²⁹ LANZA, C L. La práctica: su importancia en la formación de nuevos maestros. Memorias primer

Para la estudiante, la docencia es una profesión de gran importancia por el compromiso de formación de personas, de ciudadanos que contribuyan a mejorar la situación del país: *“La percepción que yo tengo acerca de los docentes es que tienen un papel fundamental digamos, parte de una ciudad, un país y en sí, de la humanidad entera”* (P1). Sin embargo, esta profesión ha sido poco valorada, porque en la actualidad otros profesionales se dedican a la enseñanza, sin tener las bases pedagógicas y didácticas: *“Ese papel está un poco desvalorizado en este tiempo...Solamente porque saben tal cosa o porque saben tal tema, como si cualquier persona pueda llegar a ser docente como tal”* (P1). Lo anterior indica que para la estudiante considera la enseñanza requiere no sólo de conocimientos disciplinares, sino también pedagógicos y didácticos, para desempeñar un papel relevante en la formación de ciudadanos.

En este sentido, la estudiante expresa que los docentes deben formarse primero, como seres críticos y reflexivos, que aporten soluciones a los problemas que se encuentran frente a la docencia: *“Que se formen ellos mismos a partir que se están formando personas, que se formen como personas críticas, pero que lo cumplan, que lo hagan, que lo ejecuten”* (P2) lo anterior evidencia la importancia que se le da a la formación del profesor, como profesional reflexivo y crítico para llegar a formar a sus estudiantes, es decir, para que el docente pueda formar seres humanos íntegros, primero deben capacitarse y educarse.

La estudiante, dice caracterizarse, por ser una docente que tiene una gran responsabilidad social, porque además, de velar por la enseñanza de saberes escolares, concibe ésta como un servicio, en el cual se debe conocer a sus estudiantes, establecer buenas relaciones con ellos, inculcar unas buenas bases morales para que sean personas de bien para la sociedad: *“No solamente el hecho de ir al contenido, para mí es más importante ver que hay detrás de ese niño que llega al aula de clase, o sea el acto de servicio como tal”* (P3)

Ahora bien, en cuanto a la historia de vida, la estudiante, plantea que en su infancia y adolescencia, experimentó dificultades para su formación académica, por motivos económicos: *“...siempre que llegaba a una institución los profesores me cogían un aprecio impresionante, y me ayudaban en mi parte económica ya que esta parte era mi mayor debilidad, pues no tenía suficientes recursos y siempre penaba cuando pedían algo en la escuela”* (HV.I)

A pesar de todas las dificultades económicas, ella se consideraba buena estudiante, dedicada y motivada por el estudio, estas dificultades no impidieron que realizara sus estudios con amor y dedicación...: *“Desde que entré a estudiar me caractericé por ser una muy buena estudiante, ya que me fascinaba estudiar y*

me encantaba hacer los trabajos que en la escuela me ponían, era muy responsable y colaboradora en la institución, aunque era un poco tímida, realizaba mis trabajos lo mejor posible” (HV.I). En este sentido la estudiante expresa que a pesar de la poca formación académica de sus padres, siempre la impulsaron a ser buena estudiante y le ayudaban en lo que fuera necesario: “En mi infancia siempre mis padres me infundieron ser una buena estudiante, se preocupaban mucho por mi estudio y aunque no tenían gran habilidad para colaborar en mis tareas, debido a su bajo nivel educativo, siempre buscaban los medios para que alguno de los vecinos me colaborara en mis trabajos” (HV.I).

Además de la dedicación por parte de sus padres, se puede evidenciar que desde pequeña, la estudiante se veía inclinada por la docencia, por el compromiso social que ésta le generaba, al ser monitorea de sus compañeros, ayudarles a comprender los temas y en la participación en diferentes grupos: *“En la escuela siempre me destaqué por ser muy buena en matemáticas y cuando un compañero no entendía me gustaban mucho explicarle y enseñarle. Los motivaba diciéndoles que la matemática era muy buena y fácil (Sic)” (HV.I), “A los dieciséis años participe en un grupo juvenil donde realizaba convites y compañías para hacer recolectas y conseguirle regalo a los niños de la vereda, pues me encanta estar al servicio de los demás, les enseñábamos los coros de las canciones navideñas.” (HV.A).*

Estas experiencias de enseñanza y el acompañamiento de sus profesoras la motivaron a elegir la profesión docente: *“...me trajo (una docente) las averiguaciones y los papeles que tenía que llevar (a la universidad), yo me puse muy emocionada y les conté a las otras dos profesoras, a la que le ayude cuando pague el servicio social y a la que fue mi maestra en el bachillerato. Se pusieron muy contentas y me aconsejaron que me inscribiera, y entre las tres me convencieron” (HV.A).*

En la actualidad, ella expresa que está feliz con la elección de ser docente, porque así puede ayudar a formar seres humanos íntegros y con competencias ciudadanas, reflejando la responsabilidad social que la identifican con la docencia: *“Yo creo que si se cumplieron mis sueños de la infancia y de la adolescencia ya que siempre quise algo que estuviera al servicio de los demás, donde yo pudiera enseñar a otros, pues desde pequeña tuve esta inclinación y por la gran empataría que tengo con los niños y niñas es una de las mejores opciones y decisiones que he tomado en la vida (sic)” (HV.AD).*

Se evidencia que tanto en la entrevista como en la historia de vida, la estudiante se identifica con la docencia por la responsabilidad social en la formación de seres humanos íntegros, que sean capaces de vivir en sociedad de manera armónica. Se considera la profesión docente como un servicio social, que se ofrece en la formación de ciudadanos, ésta no solo se basa en la construcción de conocimientos, sino en la adquisición de aprendizajes que les sirve para desenvolverse responsablemente en su contexto. Lo anterior concuerda con

Moreno³⁰ y Lanza³¹, quienes plantean que el futuro maestro debe saber que su actuar tiene implicaciones en la construcción de un tipo de sociedad y de ciudadano. Así mismo, el docente 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.

Conceptualización

La conceptualización se refiere a la manera como los maestros entienden su quehacer, los saberes pedagógicos, didácticos y metodológicos que el maestro debe conocer para desarrollar su labor con suficiencia. Esta categoría se analiza desde la entrevista semiestructurada.

La estudiante concibe la práctica pedagógica como el momento oportuno para poner a prueba los capacidades y conocimientos adquiridos en la carrera, para lo cual es necesario querer la labor docente y estar bien preparado en cuanto al saber disciplinar, el saber didáctico y el ser, éste último en cuanto a la formación en valores, de tal manera que sea ejemplo para sus estudiantes: *“...que sepa de teoría, que la sepa transmitir pero también que sepa que está trabajando con seres humanos, que no se olvide de los principios y valores que debe tener de lo que diga y lo que haga. Que sea firme en lo que dice y hace para ser ejemplo para los estudiantes, pero que también demuestre esa competencia de saber, querer hacer, digamos los principios que debe tener cada persona.”* (P5)

Considera también, la práctica pedagógica como un espacio de reflexión, entendida como la evaluación de sus propias capacidades para desempeñar esta labor, no en términos de cualificarla *“...La práctica es un espacio como de reflexionar a usted misma, un espacio para usted autoevaluarse y mirar si está capacitado para esta carrera para asumir este reto, ¿será que si es lo que amo?”* (P4)

La estudiante plantea que una buena práctica pedagógica, es aquella en la que se aplican los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, como la transposición didáctica, que permite pensar en los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes: *“Pues para mí una práctica pedagógica a partir de todo lo que nos han enseñado en las didácticas, sería pues muy buena, aplicando todo lo que nos han enseñado, como la transposición didáctica. Entonces que tenga en cuenta el tipo de estudiantes que está tratando y también la variedad que*

³⁰ MORENO, E A. Concepciones de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 2004. Consultado en 03/12

³¹ LANZA, C L. La práctica: su importancia en la formación de nuevos maestros. Memorias primer encuentro de saberes escolares en educación inicial y básica primaria. Universidad Tecnológica de Pereira. 2007.

hay en ese mismo salón” (P5). Se puede evidenciar la práctica como un espacio de aplicación de lo que se entiende de la teoría, en una relación unidireccional, en la que la teoría determina lo que se enseñará. Una posición que termina dando mayor estatus a la teoría frente a la práctica

En síntesis, se puede decir que la práctica pedagógica es entendida, en primer lugar como un espacio de confrontación personal en el que se logra saber si la elección profesional fue la correcta y en segundo lugar como un espacio de aplicación de la teoría aprendida durante el proceso de formación. Esta doble función atañe a lo humano y profesional. Se confronta el ser humano y se aplica conocimientos a nivel profesional. Desde esta perspectiva, no hay la posibilidad de existencia de un saber práctico.

Quehacer

Entendido como los diversos procesos y procedimientos que orientan las actuaciones del maestro en el contexto de sus prácticas de enseñanza y demás actividades en el aula. Hace referencia específicamente a la transposición didáctica como eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Lanza³² “La transposición implica la selección de contenidos, la determinación del curso de acción en el aula, los recursos a utilizar, los escenarios pertinentes, las rutinas o las acciones, las estrategias, caminos o procesos, para lograr que el saber sea adquirido por los estudiantes”. Esta categoría también se relaciona con la dimensión estratégica Moreno, citado en Lanza³³ como “la capacidad de proponer rutinas de acción y dar respuesta a aquellos conflictos que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y su contexto. Esta categoría se evidencia desde la entrevista y la observación de clase.

En sus discursos, la estudiante expresa que el punto de partida de su clase es la planeación, para la cual lo primero que debe hacer es preparar muy bien el tema: *“...Yo hago buenas planeaciones... Lo primero que hago es investigar sobre todos los temas” (P6).*

Además de tener muy claros los contenidos, expresa trabajar en la formación de seres humanos, para el ejercicio de la ciudadanía, sin especificar cómo se realiza: *“...me ocupo de eso, como en formar a los niños como tal, como seres humanos y para la ciudadanía. No es sólo el hecho de enseñar un tema, pero es importante también porque me interesa que aprendan” (P6)*

En cuanto al desarrollo de su quehacer, ella percibe que no se presentan dificultades relevantes que afecten el desarrollo de la clase. Sin embargo, después de analizar detalladamente su quehacer, ella expresa que necesita mejorar la pronunciación de las palabras: *“...digamos que como tal, no son muchas las*

³² MORENO, E A. Concepciones de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 2004. (citado en Lanza 2007, p.6)

³³ Ibid, p.7

dificultades que se presentan... ¿Qué le digo yo? Pues decir que no tenga, no. Pero por decir conflictos, ya, ya lo manejé... Bueno, como aspecto a mejorar, para mí es una dificultad, pronunciar bien las palabras, como digamos el acento de las palabras” (P8). Por otro lado, en sus fortalezas, considera que es fundamental tener el saber disciplinar claro, antes de llegar al aula de clase, para poder transmitirlo adecuadamente: “...Pues una fortaleza que me parece a mí importante, pues es más o menos tener claro lo que voy a enseñar, entonces eso me permite desarrollar varias actividades con ellos, porque yo sé tal tema de matemáticas, entonces ellos me pueden preguntar por un lado o por el otro, yo les puedo dar la respuesta. Pero a veces no me gusta darles la respuesta sino que ellos investiguen, que la busquen” (P9) En este sentido parece que lo central es saber los contenidos para transmitirlos a sus estudiantes. Aunque por el enfoque del programa dice que los niños investigan, pero no expresa qué se entiende por investigación o cómo se realiza.

Así mismo, ella percibe como otra fortaleza, el manejo de grupo, dándole mucha importancia al manejo de la disciplina de los estudiantes, entendida como el hecho de que permanezcan calmados para centrar su atención: *“Otra fortaleza, pues me parece que tengo buen manejo de grupo. Entonces me parece que digamos que a pesar de que los niños se distraen, pues yo los sé centrar” (P9)*

Ahora bien, en cuanto a la observación de diferentes clases, se puede decir que su rutina es la siguiente:

En el **inicio**, realiza el saludo y recuerda las normas de manera rápida. Cuando la estudiante considera que los niños tienen comportamientos de indisciplina, les dice: *“Manos en la cabeza, en los hombros, en las rodillas...” (OBS. 2)*. En cuanto a la indagación de conocimientos previos, en reiteradas ocasiones lo hace desde la intuición de los estudiantes: *“Dibujar el mapa de Pereira, sin que ellos previamente lo hubiesen visto” (OBS. 1)*.

Durante el **desarrollo** de sus clases, centra su enseñanza en actividades de solución de ejercicios de manera individual, para luego trabajar en grupo o en parejas. Por lo general, trabaja ejercicios, que resultan poco complejos para el grado escolar (5^o).

En cuanto a la resolución de problemas de indisciplinares en el aula, ellas les dice: *“¿Será que eso está bien? ¿Lo van a volver a hacer? Los niños y niñas le dicen “no” (OBS.3)*, pero se observa que no hacen caso a las indicaciones de la profesora.

Se evidencia que las actividades planteadas exigen poco esfuerzo por parte de los estudiantes: *“Repartir 15 banderas entre tres amigos”, “Resuelvan esta operación 45x12” (OBS. 2; OBS, 3)*. Teniendo en cuenta que la estudiante estaba ejerciendo su práctica en un quinto de primaria, los ejercicios planteados no representan mucha complejidad para ellos, por lo cual se dispersaban fácilmente y en algunas ocasiones, se salían del salón sin que ella se diera cuenta. Esta

situación tiene como consecuencia que los estudiantes presenten conflictos entre ellos, porque se generan amplios lapsos de tiempo entre las actividades. Frente a esto, la estudiante los escuchaba, pero no llegaba a reflexionar sobre lo que sucedía, razón por la cual la situación en el aula no cambiaba.

En el **cierre** de las clases, la estudiante realiza preguntas que van encaminadas a indagar el gusto que generó su actividad en los estudiantes: ¿Qué les gustó de la actividad? ¿Qué no les gustó? (OBS. 2) En otras ocasiones, se hace un repaso breve de lo trabajado durante la clase, ¿Qué vimos en esta clase? ¿Y qué más? (OBS. 1) En cuanto a la evaluación, se puede decir que la estudiante recogía los registros realizados durante la clase, como fichas.

De la clase descrita, se puede decir que: en el inicio, la estudiante realiza rutina que ya tiene establecida, como el saludo y el establecimiento de las normas.. En cuanto al desarrollo, privilegia actividades poco complejas para el grado escolar de sus estudiantes, por lo que éstos no las ven como reto y se dispersan fácilmente, a lo que ella se limita a hacer preguntas acerca de su comportamiento. Se privilegia entonces actividades de tipo procedimental, que no necesitan establecer relaciones complejas entre los saberes disciplinares, para resolverlos. En el cierre, la estudiante realiza preguntas acerca del gusto por la actividad y no por los procesos realizados en ellos o los resultados obtenidos.

Al contrastar la entrevista con la observación se evidencia que en los discursos, la estudiante plantea que es muy buena haciendo su planeación, pero en la observación de sus clases, se puede notar en algunas ocasiones, una falta de preparación por parte de la misma, al plantear actividades muy sencillas que no exigen mayor esfuerzo por parte de sus estudiantes. En esto se evidencia poca profundización disciplinar en los ejercicios que propone, lo que a su vez muestra poca preparación en el tema planteado. Se mezclan entonces, situaciones que ella considera problema y los estudiantes no, con ejercicios, lo que puede ser una confusión metodológica.

Por otro lado, en el discurso expresa, la importancia de tener en cuenta la parte humana de los estudiantes, estableciendo buenas relaciones con ellos, sin embargo, durante la observación Parece que hay una confusión entre permisividad y relaciones humanas.

La estudiante, centra su quehacer en actividades sencillas que no exigen un gran esfuerzo en cuanto a los saberes disciplinares. Se podría decir que privilegia los procedimientos simples para que sus estudiantes culminen las actividades con éxito. Por otro lado, la estudiante procura establecer una buena relación con sus estudiantes, pues lo considera muy importante para su formación humana.

Respecto al quehacer, se puede concluir, que la estudiante se percibe a sí misma como una estudiante exitosa, que tiene pocas dificultades con el grupo y que las pocas que tiene las ha podido solucionar. Su punto de partida es la planeación, y trata de ser rigurosa con dicha planeación. Enfatiza en una buena preparación de

los contenidos a enseñar sin embargo, en el desarrollo de la clase se evidencian algunas dificultades tanto en la preparación disciplinar como en aspectos estratégicos. Dificultades que ella no logra percibir porque considera que cumple de manera adecuada con la planeación y este cumplimiento parece garantizar el éxito. Los procesos de aprendizaje, parecen quedar subordinados al cumplimiento de la planeación.

Caracterización:

Después de realizar el análisis de las diferentes categorías, se puede decir que en la estudiante subyace una concepción de práctica como “**aplicación de la teoría**”, puesto que considera la práctica como un espacio que brinda la carrera para aplicar los conocimientos aprendidos en todas las áreas, para ponerlos en práctica.

Además de lo anterior, se puede decir que en la aplicación de la teoría, se recurre a la práctica como un espacio en el que se aplica la planeación como un formato establecido por la carrera y donde se deben reflejar todos los conocimientos adquiridos, para ponerlos a prueba y demostrar sus habilidades. Es en esta capacidad, en la cual se le da relevancia a la preparación y formación que debe tener un docente para desempeñar su labor satisfactoriamente. En dicha formación, es necesaria una profundización y preparación adecuada de las clases. Sin embargo, no se llega a una reflexión significativa sobre su quehacer en el aula, lo cual denota un hacer repetitivo que no llega a ser praxis.

Si bien presenta incoherencias entre discurso y práctica, éstas no logran ser percibidas, puesto que el objetivo central, seguir el formato previamente establecido se cumple y esto garantiza que se logran los propósitos de ella y sus estudiantes. Es precisamente esta situación la que se convierte en un obstáculo para desarrollar procesos reflexivos que le permitan evaluar su quehacer y tomar decisiones acerca de posibles transformaciones.

5.2 ESTUDIANTE 2

Tiene 20 años, está en IX semestre y está cursando la práctica de IX.

Identidad

Desde los discursos, se concibe a sí misma como una docente responsable que se preocupa por el bienestar y la formación de sus estudiantes. Percibe la docencia como una oportunidad de servicio a la sociedad, la cual depende de la formación que tenga como profesora. Sin embargo, al dar una opinión generalizada del gremio docente, expresa que hay una reiterada falta de compromiso por parte de los maestros frente a los niños y sus diferentes problemáticas: “...*los docentes no están comprometidos en la enseñanza como tal... Falta mayor compromiso con la tarea docente y que se preocupen por los niños, qué es lo que pasa con ellos, en sus casas, en todo su contexto*” (P2).

Ante esto, ella plantea que sí se preocupa por sus estudiantes, brindándoles un apoyo tanto en los aspectos académicos como sociales, para establecer buenas relaciones interpersonales, tan importantes para un buen proceso de enseñanza y de aprendizaje: *"Que me intereso no solamente porque los niños aprendan todo lo que yo les llevo, sino que también ellos conozcan de mí, yo conocer un poquito de ellos, mirar que todos no aprenden de la misma manera, tener esa paciencia, que hay veces que es difícil de tener"*(P3). Lo anterior evidencia que uno de los aspectos importantes para la estudiante, es la interacción con sus alumnos, conociendo sus intereses y necesidades, para partir de allí y tener en cuenta sus particularidades, para así hacer su aporte al gremio docente: *"...Mayor compromiso con la tarea docente y que se preocupen (los docentes) por los niños, qué es lo que pasa con ellos, en sus casas, en todo su contexto"*. (P1)

En cuanto a la historia de vida, la estudiante expresa una marcada tendencia a sentirse útil, dándole valor a la responsabilidad social, puesto que desde su infancia y su adolescencia quería ser policía: *"...Realmente desde muy pequeña me gusta la policía ya que lo miraba y lo miro como un medio a la cual puedo ayudar a mucha gente que incumplen o van en contra de la ley, además me permite mirar muchos problemas desde muchas perspectiva y crear soluciones a esta"* (HV.I). Años más tarde, decidió ser docente, gracias al ejemplo de su profesora, que la inspiraba con todo su buen ejemplo de docencia, por medio de la cual transformaba la sociedad que la rodeaba: *"Me tocó con una profesora que respiraba por la docencia y la forma en que se expresaba y explicaba las cosas era amor de verdad por lo que hacía, era tanta la admiración que tenía por la profesora"* (HV.I).

Al ser esa influencia de su docente tan marcada, la estudiante decidió que su labor de servicio incluiría la docencia como medio para transformar la sociedad en la que se encuentra, lo cual deja ver la carga importante que le atribuye a la responsabilidad social: *"La docencia desde ese día tenía que hacer parte de mi vida y con la mano de la policía podría cambiar el mundo en una pequeña porción que me permitiera transmitir lo que sé y además ayudar a muchas personas que necesitan que alguien esté ahí y mire y analice lo importante que son para el mundo"* (HV.I).

En este sentido, la estudiante estableció una relación de empatía y buenas relaciones académicas con su profesora, lo que más adelante le permitió ser monitora en su salón de clase, acontecimiento que enriqueció indudablemente su elección profesional: *"Verme sentada explicando a los niños unas cosas y ver como se quedaban enternecidos mirándome y como preguntaban, me llevó a enamorarme de la docencia"* (HV.I).

Por otro lado, expresa que sus cualidades como docente están centradas en el Ser, lo cual evidencia lo importante que es para ella la parte humanista, como aspecto fundamental para desempeñar la labor docente: *"Soy una persona muy paciente para enseñar y para otras cosas, me pongo en el lugar del otro, doy opciones para llegar a una solución del problema, soy muy dedicada, soy amable,*

género en el otro mucha confianza, en ocasiones me importa más el otro, responsable, tolerante, optimista.” (HV. A)

Desde la entrevista y la historia de vida, se puede decir que la estudiante se identifica con el rol docente, desde la responsabilidad social por ayudar a las demás personas, aspecto fundamental en su elección profesional. Se evidencia una actitud de compromiso con su decisión profesional. Decisión que fue influida por una docente, que se asume como modelo del deber ser de un maestro. Esta manera de identificarse con el gremio, sustenta la importancia de tener una interacción con los estudiantes para conocer su contexto y proponer la educación como una oportunidad de cambio, para mejorar la calidad de vida. Todo lo anterior pone en juego una visión política de la práctica pedagógica, desde la transformación de su sociedad.

Conceptualización

Para la estudiante, la práctica pedagógica es un espacio que le permite acercarse a la realidad y validar los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, los cuales tienen sentido en la medida en que sirven para enfrentar las situaciones de la clase. Sin embargo considera que no todo lo que se enseña en la carrera, sirve en el salón de clase porque se percibe alejado de las situaciones reales: *“El sentido de la práctica es que te ayuda acercarte a la realidad, te pone frente al frente de muchas cosas que te ayudan amar o dejar la carrera, ya que es muy complicado ciertas cosas que suceden en el aula, y es muy diferente lo que se ve teóricamente y lo que se vive en el aula de clase, hay cosas que te hacen pensar para que le enseñan cosas a uno que realmente no sirven en el campo laboral, en vez de enseñar cosas que uno realmente se va a enfrentar” (P3).*

Además de lo mencionado, hace alusión a la forma de trabajar los conocimientos en el aula, teniendo en cuenta tanto a los estudiantes, como a los diferentes contextos, partiendo del hecho de que todas las personas tienen diferencias significativas que los caracterizan en su individualidad, aspecto que debe ser tomado en cuenta en el proceso de enseñanza: *“La práctica no solamente es dar esos contenidos sino también la forma de enseñar esos contenidos... En pocas palabras, llevar esos contenidos a diferentes contextos y situaciones que se le presentan, porque no todas las situaciones son iguales” (P4).* Para la estudiante, la transmisión de los conocimientos, teniendo en cuenta los contextos, donde se esté desarrollando el acto educativo, influyen de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, una buena práctica pedagógica, es aquella en la que se tienen en cuenta los diferentes contextos donde se desarrolla el acto educativo, los estudiantes, su ambiente, lo cual influye en los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje: *“El aprendizaje es un proceso lento ya que todo no es igual, los niños, el contexto, porque a veces los profesores no se preocupan por eso, el contexto*

no es igual, entonces el proceso lento que ellos tienen para comprender en diferentes dimensiones lo que es eso que uno está enseñando." (P5). Lo anterior refleja su preocupación por tener en cuenta las diferencias entre sus estudiantes, para el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Según lo anterior, se puede decir que la estudiante concibe la práctica pedagógica como un espacio de acceso y conocimiento de la realidad, espacio en el que se validan los conocimientos adquiridos durante la carrera de Licenciatura. Estos conocimientos sólo son útiles en la medida en que ayudan a resolver las situaciones que no se enseñan en la Universidad, puesto que evidencia que concibe algunos contenidos enseñados en la carrera, como utópicos o alejados de la realidad y por tanto innecesarios

Quehacer

De manera general, su práctica pedagógica se caracteriza por estar centrada en actividades sencillas que los estudiantes resuelven rápidamente, porque no representan un reto intelectual para ellos. Se podría decir que, si bien lleva las actividades planteadas en la planeación, en la realidad no las sigue al pie de la letra. Por esta razón, la estudiante es partidaria de tener estrategias de "repuesto", por si las originales no le dan el resultado esperado.

En su discurso, la estudiante expresa que antes de ir a la práctica, ella se anticipa, por si falla la actividad propuesta y lleva actividades extra que le pueden servir de apoyo: *"... Bueno mirar uno, como anticiparse uno a esas situaciones, qué pasaría si yo llevo esto, yo ya sé cómo son los niños y qué pasaría. Cómo tendría que abordar eso, qué segunda estrategia llevo por si no funciona eso"* (P7). Considera importante, manejar estratégicamente actividades que le ayuden a improvisar.

La estudiante dice que se caracteriza por ser comprometida con su labor docente y realizar una buena preparación sobre los temas, para luego proceder a hacer la planeación, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé de manera adecuada: *"...El compromiso frente a los niños y frente a mí misma, frente a ese saber que uno lleva y que solamente uno dice, no, la planeación voy a llevarla y a ejecutarla como quiera, sino que uno mirar cual será la forma adecuada para que los niños comprendan eso, qué estrategia voy a abordar para que sepan eso o para que no les cause ruido o esa expectativa. Mi actitud frente a varias situaciones que se me han presentado en algunas prácticas, porque eso de salirse de casillas o gritarle a los niños, no"* (P6). Desde esta explicación la estudiante centra su planeación en los procesos de aprendizaje y es en este sentido que la adapta a sus necesidades.

Así mismo, considera crucial la actitud que tiene frente a sus estudiantes, en los momentos en los que se presentan conflictos en el aula de clase, puesto que no está de acuerdo en que los docentes agredan verbalmente a sus estudiantes con gritos. Se evidencia que la estudiante procura establecer buenas relaciones

interpersonales, donde se tenga en cuenta la integralidad del otro, por medio del respeto.

Por otro lado, la estudiante plantea que una de las dificultades que se le presenta en la práctica pedagógica, es la realización de la transposición didáctica, *“Hay unas (didácticas) que yo digo que si me han costado un poquito, ese saber hacer o esa transposición didáctica tal como la pide la didáctica. En matemáticas, porque uno puede hacer unos pasos pero hay otros que no los hacen. Además llevarles tanto material a los niños es complicado. En cambio hay otros que son muy satisfactorios para hacer, por ejemplo, las ciencias sociales, porque hay muchos libros, las situaciones.”* (P6) Al parecer las dificultades radican en encontrar los textos y situaciones que le permitan a ella comprender.

Otro aspecto que la estudiante considera importante, es que los docentes deberían ser especializados en cierta área del conocimiento para poder enseñarlo en el aula de clase: *“Uno debe saber mucho acerca de lo que va a enseñar entonces para eso, uno tendría uno que ser especializado en ese tema (sic)”*. (P8) Aquí se evidencia la importancia que la estudiante le atribuye a los conocimientos disciplinares en el proceso de enseñanza. Esto podría relacionarse con la tradición academicista, expuesta por Davini³⁴, Diker y Terigi³⁵ y Litwin³⁶, en la que se le da mucha fuerza al conocimiento disciplinar.

Por otro lado, como fortaleza, reconoce que tiene un buen manejo de grupo y que establece buenas relaciones con sus estudiantes, lo cual para ella es un requisito para ser una buena docente: *“Con un granito de arena que uno ponga, así sea chiquitico por la forma en que trata al niño en ese momento, que él vea que uno no sólo es un profesor sino que también vea que uno puede ser un amigo más de él”* (P9).

En cuanto a la observación de sus clases, se puede evidenciar la siguiente rutina:

En el **inicio**, empieza saludando a sus estudiantes y llamando a lista. Después establece las normas, amenazando a los estudiantes con su profesora titular: *“Yo le dije a la profesora cómo fue que se comportaron” “le tengo que decir a la profesora como se comportaron hoy...”* (OBS. 1), *“si se comportan mal hoy, pierden tiempo del descanso...”* Por otro lado, la estudiante no suele indagar los conocimientos previos de sus estudiantes sino que empieza inmediatamente las actividades.

En cuanto al **desarrollo**, la estudiante privilegia actividades sencillas de solución de ejercicios, que corresponde a actividades de tipo procedimental. En cuanto al material, se puede decir que a pesar que en sus discursos expresa que es importante tener el material preparado con anterioridad, en su clase, no siempre lo

³⁴ Ibíd.

³⁵ ibíd.

³⁶ Ibíd.

hace. La organización de los estudiantes, es tanto individual como grupal (parejas), dependiendo de la estrategia planteada. Frente a las ayudas que ofrece a los estudiantes, ella recurre a pasar por los puestos explicando nuevamente la tarea o resolviendo dudas.

En los momentos en los que se presenta dificultades de comportamiento, la estudiante les llama la atención, los regaña y escribe los nombres en el tablero, pero no se reflexiona sobre la situación con los niños. En otras ocasiones los escucha y no hace nada, por lo que la situación generalmente, no llega a tener un buen desenlace.

Durante el **cierre** de la clase, la estudiante, hace un intento de socialización de lo trabajado durante las sesiones, sin que haya un resultado que tenga sentido para los estudiantes porque no se producen aprendizajes significativos. Frente a esto, la estudiante realiza preguntas generales como: *¿A quién le dio este resultado? ¿A quién le dio otra cosa?* (OBS. 1) Lo que no la lleva más allá de sólo recordarlo. La evaluación la hace por medio de la socialización mencionada y recoge las fichas de trabajo que resuelven los estudiantes durante la clase. Al terminar las actividades de resolución de problemas, se pasa a la siguiente actividad, sin hacer el cierre.

En las clases, se puede ver que recurre a unas rutinas establecidas que dan cuenta de los requisitos que tiene la licenciatura frente a lo que debe ser una buena práctica según el modelo socio–constructivista que es la base de la carrera. En el inicio, procede a saludar, sigue unas rutinas de regulación de los niños, por medio de normas y la alusión de una autoridad externa, lo cual puede evidenciar que no se hace cargo de la disciplina de los niños y niñas. En el desarrollo, se evidencia cómo la estudiante privilegia actividades sencillas de solución de ejercicios teniendo en algunas ocasiones, problemas en cuanto a la disciplina, motivo por el cual ella les llama la atención. En el cierre, se centra en hacer evaluación de manera casi intuitiva según la observación, porque no se evidencia que haya una sistematización de la información.

Teniendo en cuenta los discursos y las prácticas de la estudiante, se puede decir que en los discursos, su preocupación central está en la formación integral de sus estudiantes. Por otro lado, reconoce la importancia de la planeación y formación previa para no tener que improvisar en el salón de clase. Sin embargo en sus prácticas, la estudiante no siempre lleva todo previamente preparado, y si bien ella en sus discursos expresa que es necesario formar reflexivamente a los estudiantes, en sus clases, se le dificulta resolver los conflictos actitudinales que se presentan.

Caracterización

La estudiante evidencia una **“concepción de práctica como asignatura”**, la cual se centra en la aplicación de la planeación y más concretamente de actividades

procedimentales que garantizan el cumplimiento de los requisitos necesarios para aprobar la materia.

Por otro lado, teniendo en cuenta el análisis de la entrevista y las observaciones de clase, Moreno³⁷, dice que los docentes en formación no tienen coherencia entre el discurso y la práctica, por lo que tienen concepciones complejas en la que coexisten varios modelos pedagógicos, muchas veces contradictorios que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se puede decir que lo que la estudiante expresó del conocimiento, la didáctica, la transposición didáctica aparentemente no se evidencia en el desarrollo de sus clases, pudiendo ser que para ella todos esos conceptos queden reducidos a estrategias, que efectivamente desarrolla en su clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que la estudiante tiene una concepción de práctica pedagógica, como asignatura puesto que aplica estrategias que le permitan cumplir los requisitos de una clase y donde además, aplica de la teoría aprendida en la universidad. En general se puede decir que la estudiante tiene características del enfoque tecnicista propuesto por Davinni, Diker y Terigi³⁸, puesto que sigue un formato establecido que permite culminar su clase con éxito, sin lograr los procesos reflexivos adecuados.

A pesar de las incoherencias encontradas entre los discursos y las prácticas de la estudiante, ella considera que su clase es buena y que cumple a cabalidad, lo cual evidencia que no se logran procesos reflexivos profundos y hace que su práctica sea un hacer repetitivo que no llega a ser praxis.

5.3 ESTUDIANTE 3

La estudiante tiene 20 años, está en VIII y cursó la práctica de VIII.

Identidad

La estudiante expresa en la entrevista, que la labor docente es muy importante pero que no se podría llegar a una conclusión general, puesto que depende del

³⁷ MORENO, E. A. Concepciones de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 2004.

³⁸ DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.
DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1997.

contexto donde se desarrolle la práctica, abogando por las necesidades de la comunidad donde se esté trabajando: *"Entonces eso depende mucho de su labor, de su acción como docente en sí... Todo depende y gira alrededor de la comunidad con la que usted trabaje porque es que uno tiene que trabajar de acuerdo al contexto donde usted vaya a estar. Entonces dependiendo del trabajo donde esté, ya saldrían o fluirían las modificaciones que uno vaya a hacer en su labor docente"* (P1).

Expresa que el aporte que ella realizaría al gremio docente sería la innovación, la cual realizaría por medio de las TIC, resaltando su importancia en el aula puesto que los estudiantes están en constante contacto con la tecnología, herramienta que no se puede dejar de lado en la actualidad: *"Hay que aplicar muchas técnicas nuevas, como las TIC... Sí, yo lo aportaría. Pero entonces ¿qué entra en juego ahora? Listo, yo quiero aportar esto, ahora el tema es: ¿Cómo lo voy a aportar? Si es una población o contexto de un estrato bajo, o un contexto donde es una comunidad difícil, entonces ¿cómo lo voy a aportar? Me tocaría mirar qué modificaciones dependiendo del contexto podría aportar o de qué manera podría yo implementarlo ahí"* (P1). Lo anterior evidencia que la estudiante entiende la innovación como el hacer de diversas cosas, que van a depender directamente del contexto donde se encuentre.

De otro lado, plantea que es importante tener en cuenta las experiencias que tienen los estudiantes, para que, por medio de experiencias concretas brindadas por la profesora, aprendan: *"... pienso que aparte de las TIC lo mejor que se puede aportar para lograr un buen aprendizaje, es partir de las experiencias de los niños, Más bien que lo vivan ellos. Partir de experiencias concretas, de que ellos mismos vean y observen"* (P1).

Ella se caracteriza a sí misma, por ser una docente que se preocupa por sus estudiantes, lo que la motiva a establecer buenas relaciones interpersonales con ellos. De igual manera, lo ve como motor para el aprendizaje: *"...Yo siempre trato de tener una buena relación con ellos, a mí no me gusta decir que voy a empezar, cómo, me gusta que ellos vean que yo tengo autoridad pero no me gusta estarles gritando, como bueno, tal cosa, como no sé"* (P2).

Por otro lado, ella dice que es muy importante llevar buen material a la clase, para facilitar la comprensión por parte de los niños y niñas. Por eso, considera importante aplicar lo que le han enseñado en las diferentes didácticas a lo largo de la carrera: *"Ehmm, no sé, que les lleves materiales... Por decirlo así yo les llevo, les trabajo mucho así, con imágenes. Yo trato siempre de tener un buen material para llevarles a ellos. Dependiendo de lo que se vaya a trabajar. Uno aplica mucho lo que se ve en las didácticas."* (P2). En esta explicación, se evidencia que la mayor preocupación por las didácticas está en los materiales.

En cuanto a la historia de vida, se puede evidenciar que la estudiante, durante su infancia, no sólo quería ser docente, sino que tenía muchas otras opciones: *"Recuerdo que cuando era niña quería ser muchas cosas a la vez...quería ser*

docente, también quería ser secretaria, quería ser cantante y bailarina hasta a veces en los juegos simulaba ser una reina de belleza” (HV.I) Esto evidencia que la estudiante no sólo se centró en la docencia desde que era pequeña, sino que su gusto por la enseñanza, se fue adquiriendo a medida que pasaron los años.

En su historia también se ve una marcada influencia por parte de los profesores, en la vida académica de la estudiante, al impulsarla siempre a mejorar en su vida como estudiante: *“...La influencia que cada uno de ellos (profesores) tuvo en mi vida fue verdaderamente muy significativa, no sólo por sus buenos métodos o maneras de enseñar sino también por sus regaños ya que poco a poco fui mejorando más en cada cosa que hacía.” (HV.I)*

En la adolescencia, se notó un marcado esfuerzo por mejorar, por tener un buen promedio y ser buena en la clase, generado por el reconocimiento que ganaba, lo cual muestra que la estudiante tiene una fuerte tendencia a la valoración de sus capacidades y que es muy importante el reconocimiento que tenga frente a los demás: *“Debía terminar el colegio, el bachiller cada periodo del año me esforzaba más y más para ser la mejor y tener muy buenas notas porque me gustaba que me felicitaran por ser buena estudiante” (HV.A).*

Fue durante su adolescencia, donde la estudiante decidió convertirse en docente. Lo que la llevó a tomar esta decisión, fue la esperanza de un mejor futuro y la idea de ayudar por medio de la educación: *“Lo que incidió en mi decisión de ser maestra fue el querer mejorar y brindar un espacio de enseñanza y aprendizaje de una manera más amena sin dejar de lado lo requerido para tener un buen proceso educativo. Claro que también el hecho de querer prosperar y pensar en un proyecto de vida con una buena calidad de vida, anhelando la idea de poder hacer más estudios fuera de este país y obtener un buen título y ser por ello reconocida, por de alguna manera tratar de mejorar y transforma la educación de nuestros niños” (HV.A).*

Por otro lado, la estudiante expresa que la carrera es sólo uno de los espacios de formación, que tendrá que ser continua cuando ya sea profesional: *“Considero que no es suficiente con todo lo que se y con lo que aprendo cada día, pues la universidad me brinda una parte de lo que realmente necesito pues la otra parte se adquiere en la práctica de mi profesión ya en un entorno laboral pues es allí donde sabré si soy o no una buena docente ya que en ese momento me veré enfrentada a muchos casos y problemáticas de diferentes campos frente a los cuales deberé actuar aplicando todas mis competencias desarrolladas y las que aún no he desarrollado.” (HV.AD).*

De sus experiencias como estudiante, resalta que para la enseñanza no es suficiente el saber disciplinar, al parecer lo más importante para ella es la transposición y la relación afectiva que se teje con los estudiantes: *“Recuerdo que un docente con un gran saber disciplinar no sabía o no realizaba la transposición didáctica, entonces era difícil comprender los temas que se manejaban. En cambio*

habían algunos docentes que eran excelentes!!! No solo porque realizaban una maravillosa labor, sino también porque nos brindaban charlas amistosas y compartían momentos gratos.” (HV.I).

Se puede decir entonces que la estudiante se identifica como docente desde el compromiso de enseñar de manera diferente, donde no se recurra al autoritarismo sino al establecimiento de buenas relaciones con sus estudiantes para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos. Considera que sólo se va a dar cuenta si es buena docente cuando ya esté laborando en un escenario “real”.

Conceptualización

La estudiante concibe la práctica como un espacio de adquisición de experiencia, que podrá ser utilizada cuando termine la carrera: *“...para mí las prácticas en sí, sirven como para usted tener un, como un bagaje, una base, tener la posibilidad de enfrentarse, de saber a qué se va a enfrentar en su momento profesional, cuando llegue a desarrollar ese cargo profesionalmente ya en una institución” (P3).*

Así mismo, considera que es necesario transformar los saberes disciplinares en los saberes escolares, teniendo en cuenta las diferentes necesidades de los estudiantes: *“Es necesario transformar los conocimientos pedagógicos de acuerdo a lo que ellos necesitan” (P4).*

Por otro lado, la estudiante expresa que una práctica pedagógica es buena o no, dependiendo de los resultados observables, relacionados con los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los niños y niñas: *“Para juzgar si es una buena práctica o no, yo creo que hay que coger es al niño, porque hay que partir desde ahí. Y, ¿ésto por qué? Porque depende de la formación de ese niño tanto en lo conceptual, procedimental como actitudinal que uno juzga si tiene una buena práctica o no.” (P5).* La valoración de la práctica debe hacerse en función de los procesos de transformación de los niños.

Para la estudiante, la práctica pedagógica, es un espacio de experimentación, una especie de abre bocas a lo que será la experiencia real de trabajo. En este espacio se prueba pero no se aprende. Distinto al ejercicio profesional, en el que sí se aprenderá, porque hay contextos reales de desempeño del maestro. En este sentido la práctica es un escenario artificial, con unas condiciones que deben ser cumplidas, como el material didáctico, que sirve para pasar la prueba de enseñar.

Quehacer

La estudiante expresa que se caracteriza por tener muy buenas relaciones con sus estudiantes y darle mucho valor a ello, como mecanismo para lograr su

motivación: *"yo creo que lo principal es mi buena actitud frente al grupo"* (P6). Así mismo considera que antes de ir a una clase, es importante hacer una planeación, puesto que esta es la guía para el desarrollo de la clase. Igualmente resalta la importancia de tener todo el material preparado con anterioridad y no dejar todo para lo último *"Pienso que es mejor llevar ya todo preparado, si, materiales y todo"* (P7). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que le da mucha importancia a la planeación y al material que lleva previamente organizado para no tener que improvisar en el salón de clase.

En relación a la capacidad de identificación de sus dificultades, ella expresa que en las prácticas le cuesta mucho trabajo el manejo del tiempo de las actividades, refiriéndose a que quedan amplios lapsos de tiempo entre las mismas. Ante esto, ella recurre a culpar a los estudiantes y a su habilidad para desarrollar la actividad planteada: *"Me cuesta mucho trabajo, a veces, el manejo del tiempo"* (P8) *"Depende, digamos que de la facilidad que tengan los niños para hacerlo"* (P8).

En cuanto a las observaciones realizadas a la estudiante, se puede evidenciar la siguiente rutina:

En el **inicio**, la estudiante saluda y pega los carteles de las normas que siempre lleva. En la indagación de conocimientos previos hace preguntas como: *¿Quién sabe qué son los factores? ¿Quién sabe lo que son los productos? Cuando estamos hablando de factores, ¿Hablamos de suma, resta, multiplicación y división?* (OBS. 1) Lo anterior evidencia que la estudiante indaga por los conceptos como tal, esperando que los estudiantes tengan respuestas enciclopédicas.

En el **desarrollo** de las actividades, la estudiante no es clara en las explicaciones de lo que deben hacer, a lo que no le da mucha importancia y continúa con el desarrollo de las mismas. Esto genera que sus estudiantes se dispersen y se pongan a hacer cosas diferentes: *"La actividad que hacen se llama "arma y encuentra. Ella divide al grupo en dos. Un grupo es el de los factores y el otro grupo es el de los productos. Lo que quiere es que los estudiantes de los factores formen una multiplicación y busquen el producto. Ella trató de explicar esto pero los estudiantes no le entendieron. Da una nueva instrucción, con lapsos prolongados entre una y otra. Los estudiantes definitivamente no le entendieron. Entonces ella decide que un estudiante de factores se haga con un estudiante de productos. Luego decide darles una situación problema a las parejas. (¿Cuál es la cantidad de losetas que caben en un piso que tiene 5 losetas de largo por 4 de ancho?). Las parejas resuelven el problema. Ella no da la instrucción sino que simplemente distribuyó."* (OBS. 1)

Se evidencia que en los ejemplos mencionados, que la estudiante tiene la intención de hacer una actividad lúdica, la cual no obtuvo buenos resultados puesto que sus explicaciones parecían insuficientes. Frente a la obligación de tener que improvisar, su actividad cambia bastante, perdiendo tal vez, su objetivo planteado inicialmente.

Los estudiantes terminan rápido y empiezan a conversar y a hacer otra cosa, ante lo cual ella no los regaña sino que les dice: ¡Ey chicos! ¡Pongan atención! (OBS. 1) La estudiante al no obtener resultados positivos, se queda parada en la parte delantera del salón cruzada de brazos, esperando a que ellos se calmen. Así pasa un largo período de tiempo.

En **cierre** de la clase, por lo general la estudiante les dice que organicen todo y guarden los implementos. En algunas ocasiones, hace preguntas como: ¿Qué les pareció la clase? ¿Les gustó la actividad? ¿Qué no les gustó? ¿Qué aprendieron? (OBS. 3)

De la anterior secuencia de clase, se puede decir que en el inicio, indaga por definiciones concretas de conceptos, a lo cual los estudiantes no saben qué responder. Durante el desarrollo, presenta dificultades puesto que sus explicaciones parecen insuficientes a la hora de empezar las actividades. Por último, en el cierre, en la mayoría de los casos, sólo recurre a guardar los implementos, sin embargo, en algunas ocasiones hace preguntas que indagan por el gusto de los estudiantes hacia la actividad.

En general la estudiante sigue la rutina planteada en la planeación, con los criterios que ha construido el programa, de tal manera que se ajusta a la rutina de indagación de saberes previos, desarrollo de actividades, y en ocasiones, cierre. Durante el desarrollo intenta realizar actividades lúdicas, que no siempre son comprendidas por los niños, lo que genera dispersión en el grupo. La imposibilidad de encontrar otros caminos para explicar le hace difícil reconducir la clase. Frente a esta situación la estudiante asume una actitud de espera, como si con ello los estudiantes pudieran entender que deben volver a centrarse, lo cual no sucede. Siendo así, parece que la estudiante cumple con lo expresado en el sentido de respetar a los estudiantes y no agredirlos y además puede pensar que logrará el objetivo de reconducir el grupo.

Seguir esta rutina previamente establecida de manera acrítica, hace que la estudiante no logre desarrollar procesos reflexivos, que le permitan dar cuenta de sus dificultades y ensayar otros modos de actuación. Se cumple con el formato y esto de hecho indica que se hizo bien. Es necesario recordar que este no es un escenario de aprendizaje, realmente se aprenderá en el desempeño profesional. Así que puede ser que ella piense que puede postergar el aprendizaje o que en su práctica lo puede hacer a su manera, con su propia apuesta contextualizada y que allí si se pondrá en juego.

Caracterización:

Se puede decir que la estudiante tiene una concepción de práctica como **“Escenario de experimentación pre-profesional”**. Así, se concibe la práctica

como un requisito para culminar su carrera de manera exitosa, en el que se construye la base para desarrollar la labor docente.

Lo ve como un espacio artificial que le va a permitir experimentar algunos aspectos de la labor docente, pero sin llegar a producir conocimientos allí porque considera que no es un escenario real, como lo sería un contexto laboral. En dicha práctica tiende a confundir el establecimiento de buenas relaciones interpersonales con exceso de permisos, puesto que los estudiantes pueden hacer lo que deseen y no se llega a procesos reflexivos que le permitan tener cambios significativos en sus clases.

Tal y como lo plantea Medina³⁹, los estudiantes en formación presentan una falta de reflexión frente a sus prácticas. En este caso, la estudiante en la dificultad del manejo del tiempo en sus clases, recurre a culpar a los estudiantes y sus habilidades, en lugar de hacerse cargo de los amplios lapsos de tiempo que deja entre cada actividad, por no manejar adecuadamente los inconvenientes.

Se considera una docente que no recurre al autoritarismo sino que establece buenas relaciones con sus estudiantes y realiza actividades que los motiven para que realmente aprendan.

5.4 ESTUDIANTE 4

Esta estudiante tiene 24 años de edad, está en VIII semestre y realiza la práctica de VIII.

Identidad

La estudiante se siente identificada con el gremio docente, en cuanto a la formación general de los niños, pero no expresa qué clase de formación se ve implicada al ser parte del éste...: *“Pues pienso que tienen una labor muy importante, que es el hecho de formar niños y que nosotros como docentes, me incluyo porque lo voy a ser”* (P1).

Así mismo expresa que se siente orgullosa de pertenecer a este gremio, porque se trata de trabajar con seres humanos y eso para ella es mucho más importante que el oficio de otras profesiones, evidenciando su compromiso social por la formación de personas y el trabajo que éste conlleva: *“Yo pienso que los docentes son lo más importante, más que cualquier ingeniero, más que cualquier otro, porque nosotros no trabajamos con números, nosotros trabajamos con seres humanos”* (P1)

³⁹ MEDINA, Ana J. DE SIMANCAS, Catia. GARZÓN, Carlos A. El pensamiento de los profesores universitarios entorno a la enseñanza y demás procesos implícitos. Online <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/52-medina.pdf>. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1), 1999

En este sentido, ella se caracteriza por ser responsable y querer dar lo mejor de sí a sus estudiantes, pues expresa que necesita ponerse en los zapatos de los niños para que a ellos les agrade las actividades y así pueda ejecutarlas en sus prácticas, más no aclara si también van aprender en el desarrollo de éstas: *“La responsabilidad, y como, como la dedicación que tengo hacía lo que yo elegí que fue esta carrera, sí, sería como eso, mucha dedicación, trato como de que, de que, las actividades que realice, pues ehmm, yo me pongo en el punto de vista de ellos, si yo estuviera en esa clase si sería, yo sí me amañaría, yo sí... Sí, yo trato es como de pensar mucho en eso”* (P2) Esto evidencia que el interés más grande para ella, es desarrollar buenas relaciones interpersonales con sus estudiantes.

En cuando a la historia de vida, la estudiante expresa que no fue su sueño estudiar esta carrera, sólo quería ser alguien en la vida y ser una profesional sin tener claro que quería ser: *“yo decía que quería ser una profesional, no sabía que quería estudiar.”* (HV, AD), *“...inicie un técnico forense, pero más bien porque me parecía interesante, además no quería quedarme en la casa y a lo mejor sintiera pereza de estudiar más, también siendo consciente que quizás era difícil la vida laboral en este ámbito, de igual manera lo inicie, termine y me gradué. (Sic)”* (HV, A). Esto evidencia que la identidad con su profesión, es reciente y no era algo que ella quisiera desde siempre, pues su gran preocupación era su futuro laboral.

Así pues, ella expresa que el motivo real que la llevó a estudiar esta carrera, fue la influencia de su madre *“...mi madre me dio su opinión me dijo que a ella le gustaba pedagogía.”* *“...a mí también pero de cierta manera me da temor porque en mis manos estará el futuro de muchos niños, y me da miedo tener esa responsabilidad.”* (HV, A) : *“...no es fácil y me doy cuenta que yo tenía razón en lo que dije antes de iniciar; en mis manos esta que muchos niños sean buenas personas, les guste estudiar, etc.”* (HV)

En síntesis, la estudiante apenas está construyendo la identidad porque esta no era su opción profesional y en este sentido la carrera fue más elegida por influencia de su madre que por ella misma, ahora percibe la gran responsabilidad y las dificultades que debe asumir al estar dentro de este gremio docente. Además expresa la dificultad y los temores que le genera la práctica misma al estar enfrentada en la situación de un manejo de grupo, pues expresa que esa es una de sus dificultades al desarrollar sus prácticas pedagógicas.

Conceptualización

La estudiante concibe la Práctica Pedagógica como el espacio en el cual se obtienen experiencia y conocimientos, que le permitirán enfrentar más adelante su vida laboral: *“Como el medio que le permite a uno, que le permite a alguien, tener más un conocimiento de lo que le va a pasar más adelante, de que esas prácticas le van a aportar a su carrera, mucha experiencia.”* (P4). Este planteamiento deja ver que la práctica es transitoria y no es la realidad, es por eso que la considera para aprender algunas cosas y enfrentar la profesión.

Así mismo ella expresa que el sentido de las Prácticas Pedagógicas es saber a qué se enfrentarán y si de verdad les gusta este oficio o no como docentes: *“pienso que, que el hecho de hacer prácticas pedagógicas, lo hace ver uno si el cuento de verdad a uno le gusta o no, porque, porque una cosa es que le pinten a uno color mariposa, que esto es muy fácil...”* (P3). De igual modo asegura que complejo y otras personas creen lo contrario hasta que se ven enfrentadas en el aula de clases: *“Es muy complicado, porque uno desconoce cosas y uno mira y cuando llega allá, uno se da cuenta de que uno dice uy!!!! Pero es que yo no me esperaba esto o yo pensé era de tal manera”* (P3).

La estudiante considera la práctica pedagógica un espacio de experiencia al cual se verá enfrentada cuando ejerza su vida profesional, de igual modo es el que le permite saber si le gusta o no y comprender qué tan complejo es éste oficio.

Quehacer

La estudiante tiene una percepción transmisionista acerca de la práctica pedagógica, puesto que considera que ella es la que les va a enseñar y ellos van a aprender. Al respecto, plantea que *“...El poder transmitirles a ellos como conocimientos, que ellos van a aprender esto por mí, y que hay que tratar de manejar el tema supremamente bien, tratar de no cometer errores, porque ellos van a tenerlos de aquí para adelante, con todo eso.”* (P6) Lo anterior refleja que ella piensa que un docente debe preparar muy bien los temas que va a enseñar, lo cual evidencia que le da mucha importancia al saber disciplinar que debe manejar un docente, para no transmitir errores. Por otro lado, se observa que para la estudiante es muy importante en sus prácticas, crear un vínculo afectivo con sus estudiantes, para que haya un buen proceso dentro del salón de clases: *“...Mi unión con los estudiantes, yo siento que me hago querer...que es una interacción con ellos muy interesante”* (P6).

La estudiante menciona también que debe prepararse bien antes de ir a enseñar a sus estudiantes, Y contar con estrategias de apoyo que la pueden ayudar, en caso que la primera estrategia no funcione, lo cual concuerda con lo que planteó anteriormente al decir que los docentes deben tener una base sólida de conocimientos disciplinares y también procedimentales: *“...Y otra cosa que me gusta es llevar un plan b, nada más lo digo por hoy, porque, porque contaba con hoy que necesitaba una sala de sistemas, no me salió la sala de sistemas, y si no llevo plan B, hubiera quedado muerta, muerta, muerta, muerta.”* (P7).

Por otro lado, ella expresa que una de las dificultades que presenta, es que tiene un mal manejo de grupo, lo cual es de sus mayores temores, pues afirma que trata de llevar diversas actividades y estrategias (las cuales no especifica), para captar la atención de sus estudiantes: *“... y a veces como que me impacienta el hecho de que, pero que hago, que puedo hacer, para tener un buen manejo del grupo, será que si porque me ven una vez a la semana o será porque no les gusta, o bueno, no encuentro como... a veces me da temor ese manejo de grupo.”* (P8)

De igual modo, expresa tener fortalezas gracias al Diario de Campo, pues dice que a través de éste, ella puede darse cuenta a medida que va escribiendo si logró sus objetivos en las clases o por qué no los logró y luego encontrar posibles soluciones. *“A través del diario de campo, porque uno llega ahí, y uno dice cuando va escribiendo, vee..., ¿qué pasó?, ¿por qué pasó esto?, ¿cómo puedo solucionarlo?, entonces, ahí es cuando uno dice que lo ha logrado.”* (P9) Lo anterior evidencia que la estudiante utiliza el diario de campo como herramienta de reflexión, para mejorar su práctica pedagógica: *“...Me ha permitido a aprender a, a tener más paciencia, (risas) me ha enseñado a, como a valorar la carrera que elegí, me ha enseñado de que esto no es fácil, como lo pintan los demás, y de que hay que meterle muchas ganas para poderla sacar adelante...”* (P9)

En cuanto a la observación de sus clases se evidencia la siguiente rutina:

En el inicio, comienza saludando a los estudiantes y comienza preguntando *“¿Qué recuerdan del tema de la semana pasada?”* y los niños comienzan a responder sin tener un orden. Después ella escribe en el tablero las actividades que van a realizar durante la clase: *“Agruparse en parejas, actividad de vasitos y granos, resolver ficha, escribirlos en el cuaderno y presentar tarea, cierre”.* (OBS 2)

Comienza con la indagación de conocimientos previos, realizando preguntas como: *“¿Cómo saben cuánto hay en una bolsa de bombones? Cuando ustedes juegan a la tienda o van a la tienda ¿cómo saben cuánto deben pagar y dar de vuelta?”* (OBS 3) Los niños participan al tiempo y los otros están haciendo otras actividades que no son de la clase.

Durante el desarrollo de sus clases, generalmente desarrolla las actividades organizadas de acuerdo al orden propuesto en el encuadre de la clase: *“Los niños se organizan por parejas para entregarles el material (granos de frijoles y vasos pequeños), luego deben resolver la ficha (son de sumas), escribir en el cuaderno los ejercicios del tablero, y presentar la tarea.”* (OBS 2)

En cuanto a la resolución de conflictos, éstos se presentan cotidianamente en la vivencia del grupo, sin embargo la mayoría de las veces son ignoradas, porque el centro está, en la finalización de la actividad propuesta. Cuando interviene lo hace para llamar la atención sobre el comportamiento inadecuado con órdenes como *“siéntese”, “haga silencio”, “no peleen”* (OBS 3) pero sin indagar sobre las causas que motivaron este comportamiento y sin reflexionar sobre sus consecuencias.

Respecto al cierre, se evidencia un intento de hacer socialización sobre lo trabajado en clase, sin embargo los conflictos personales de los niños y el desorden acontecido durante el desarrollo, no puede ser controlado en este momento, por lo que generalmente no logra hacerse dicha socialización. Esta situación hace que generalmente la clase concluya con la devolución de los talleres escritos y la organización de la clase.

Al contrastar los discursos y las prácticas se evidencia que la estudiante considera que la labor docente es compleja y difícil y que efectivamente ella enfrenta la práctica con esos temores. Si bien realiza una planeación, no siempre logra desarrollarla porque como lo expresó, tiene muchas dificultades en el manejo de grupo. El diario de campo le ha servido como herramienta para reconocer sus debilidades y fortalezas, pues asegura que en él ha encontrado las posibles soluciones y puede hacer una práctica mejor, sin embargo en sus actuaciones no se reflejan cambios y una propuesta diferente para mejorar esas dificultades.

En este sentido, es posible asegurar que en las actuaciones dentro de la formación docente es diferente de acuerdo a los procesos reflexivos que se da dentro Si bien, como lo plantea, De Vicenzi⁴⁰, cada práctica es singular, por lo que es necesario que cada docente construya su concepción de enseñanza, sería necesario, partir de la promoción de un pensamiento reflexivo, que evidencie las limitaciones y busque mejorar su rol como docente.

Caracterización:

Se puede decir que la estudiante concibe la práctica como “**Un espacio de experimentación pre-profesional**” puesto que considera su Proyecto Pedagógico sólo un espacio para conocer un poco de su oficio como labor docente, pues considera importante saber si esto es lo que le gusta o no, además de saber que es un oficio complejo de realizar sobre todo por la gran responsabilidad social que éste amerita para ella.

Así pues, la estudiante se identifica como una docente que se destaca por su responsabilidad y le preocupa la formación humana de sus estudiantes considerando además que le dificulta el manejo de grupo, pero busca herramientas como el Diario de Campo para buscar posibles soluciones para mejorar.

En este sentido, concibe la práctica pedagógica como experiencias transitorias para saber a qué se va a enfrentar en su vida laboral y llevar a cabo lo que ha aprendido dentro su carrera, pues considera que a través de éste transmite sus conocimientos a sus estudiantes, es decir una enseñanza-aprendizaje transmisionista junto a unas buenas relaciones interpersonales.

⁴⁰ De Vicenzi (2007)

6 CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones del análisis de la información recolectada en los instrumentos, entrevista, observación e historia de vida, que permiten dar cuenta de los objetivos y de la pregunta de investigación.

- Teniendo en cuenta las categorías establecidas en el proyecto, en la identidad, las estudiantes conciben a los docentes como personas con una gran responsabilidad social, puesto que están a cargo de la formación de seres humanos. Es por ello que le dan gran importancia al establecimiento de buenas relaciones con sus estudiantes.
- En cuanto a la conceptualización, se puede decir que consideran la práctica pedagógica como un espacio para aplicación la teoría aprendida a lo largo de la carrera, aplicando de manera estricta el formato de planeación, para culminar con éxito su clase y así aprobar la materia, lo cual coincide con la tensión entre teoría y práctica planteadas por Clará y Mauri, en la cual se expone que tradicionalmente se ha tomado la práctica como un espacio de aplicación de teoría, donde no se podría generar conocimientos desde la práctica misma. Por otro lado, consideran la práctica como un espacio de experimentación pre-profesional donde van a probar estrategias que les podrían servir en el futuro laboral. Se puede decir que manejan un ensayo y error en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Por otro lado, para las estudiantes, la práctica pedagógica tiene sentido, en la medida en que les permite acercarse a la realidad que afrontan los docentes. Expresan que al ser un espacio donde se aplica lo aprendido y se experimenta, ellas observan que en muchas ocasiones se queda corto lo enseñado en la carrera, puesto que ya en el campo laboral se presentan muchas situaciones que no saben cómo resolver teniendo como base la teoría. Asimismo plantean que tiene sentido también para que los estudiantes de la licenciatura se den cuenta si les gusta la carrera o no, lo que afecta directamente su decisión de permanencia en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- En relación al quehacer, se puede decir que la mayoría de las estudiantes conciben que para culminar su práctica con éxito, deben realizar actividades llamativas, así como seguir el formato establecido por la licenciatura, lo cual en ocasiones realizan sin comprender. En dicho formato o planeación, siguen unos ítems que les va a permitir realizar una buena práctica. Al suceder esto, las estudiantes se muestran conformes con sus resultados de sus clases, lo cual evidencia que conciben la práctica como un hacer repetitivo que no llega a una convertirse en una verdadera praxis. Esto se podría relacionar con el enfoque Tecnista, planteado por Diker y

Terigi⁴¹ y Litwin⁴², puesto que se toman a los docentes como técnicos que se limitan a seguir un formato o planeación establecidos por un agente externo, lo que los lleva a ser simples aplicadores de conocimientos.

Desde esta perspectiva aplicacionista, se establece una relación unidireccional, en la que la teoría dictamina lo que se debe hacer en la práctica, y se terminan repitiendo modelos tradicionales de enseñanza de manera acrítica y sólo cumplir lo más rigurosamente posible con los formatos pre-establecidos por el programa, para tener éxito y por tanto ganar la asignatura. Nuevamente se recurre a las experiencias escolares vividas.

En este sentido, se observa que predomina en las estudiantes una concepción de práctica pedagógica como asignatura y como espacio de experimentación personal y profesional, la cual se vuelve un requisito para aprobar la materia y el semestre, pero en el que no se logran transformaciones. Se evidencia que siguen las pretensiones de la licenciatura para el cumplimiento de las prácticas, pero no se toma como una oportunidad de generar conocimiento desde la práctica misma, sino como la aplicación de la teoría y los conceptos aprendidos. Lo anterior concuerda con la investigación de Moreno⁴³, que dice que los docentes en formación no tienen coherencia entre sus discursos y sus prácticas.

- Se presenta claramente una incoherencia entre el discurso y la práctica de las estudiantes en varios aspectos como la planeación de sus clases y su ejecución, la profundización disciplinar que dicen tener y la que manejan en sus clases, la resolución de conflictos y su permisividad y la formación integral de sus estudiantes, lo cual coincide con la investigación de Moreno⁴⁴, que plantea que los docentes en formación no tienen coherencia entre el discurso y la práctica, por lo que tienen concepciones complejas en la que coexisten varios modelos pedagógicos, puesto que se deben a la falta de reflexión e incoherencias en cuanto a lo que ellas entienden que deben hacer y lo que hacen.

⁴¹ DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1997.

⁴² LITWIN, Edith. El oficio de enseñar. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2008.

⁴³ MORENO, E. A. Concepciones de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 2004.

⁴⁴ *Ibíd.*

- Los instrumentos utilizados en la investigación (Entrevista semiestructurada, observación no participante e historia de vida), permitieron identificar a profundidad las concepciones de las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil con bajos desempeños, puesto que al confrontar los discursos y las prácticas, se logró determinar cuál era la concepción de cada estudiante y conocer el porqué de sus dificultades, ya que según Moreno⁴⁵ el desarrollo de procesos de las prácticas se logra hallar esas incoherencias, puesto que según Medina⁴⁶ plantea que en la actuación de los docentes practicantes, se evidencia la falta de reflexión en el quehacer práctico.
- Para esto se lograron obtener las conclusiones anteriormente mencionadas, que posiblemente le pueden servir como insumo de mejoras a la Licenciatura en Pedagogía Infantil, puesto que evidencian que la mayoría de las estudiantes tienen una concepción de práctica pedagógica como asignatura, la cual toman como requisito para obtener una nota y aprobar la materia. Frente a esto, la licenciatura podría hacer más conscientes a las estudiantes de la importancia de la práctica docente, al verlo como un espacio donde se pueden generar conocimientos significativos y junto con la capacidad de reflexión de los estudiantes, podría llegar a convertirse en un gran espacio de formación para los futuros licenciados.

⁴⁵ *Ibíd.*

⁴⁶ MEDINA, A. DE SIMANCAS, K. GARZÓN, C. El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. Asociación universitaria de formación del profesorado. Venezuela. 1999. Consultado en 03/12

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÉSPEDES, L A. Concepciones de lenguaje escrito de niños y niñas del área rural. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. 2011. Consultado en 12/11
- DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina, Edit. Paidós. 1997.
- DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia. Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1997.
- IBERNÓN, F. *et al.* La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. España: Grao. 2002.
- JIMÉNEZ, A B. El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. Universidad de Laguna. España. 2002. Consultado en 03/12
- MEDINA, A. DE SIMANCAS, K. GARZÓN, C. El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. Asociación universitaria de formación del profesorado. Venezuela. 1999. Consultado en 03/12
- LANZA, C L. La práctica: su importancia en la formación de nuevos maestros. Memorias primer encuentro de saberes escolares en educación inicial y básica primaria. Universidad Tecnológica de Pereira. 2007.
- MAYAN. Introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.2001 [En línea]
- MORENO, E A. Concepciones de práctica pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. 2004. Consultado en 03/12
- PERRENOUD, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona 2004.
- POZO, J I. Aprendices y Maestros. Primera edición. Madrid: Alianza. Consultado el 22 de diciembre de 2011, en: <http://www.apsique.com/wiki/AprelImpli#SCRL4>
- RODRIGO M.J; RODRÍGUEZ A; MARRERO J. (1993). Las teorías implícitas. Primera edición. Madrid: Visor. Consultado el 12 de diciembre de 2011, en: http://padron.entretemas.com/cursos/deteorias/EJEMPLOS/teorias_implicitas.htm#SCRL4
- RODRÍGUEZ, A; MARRERO, J. Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano: El proceso de construcción del conocimiento teorías explícitas o teorías científicas. Madrid España: Visor distribuciones S.A, 1993.
- URQUIZA, N B. Interacciones comunicativas como diálogo y los procesos mentales que generan la construcción de conocimientos. Universidad Abierta Interamericana. 2008. Consultado el 24 de enero de 2012, en: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC088038.pdf>
- ZULUAGA, O L. El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia. 1984