

LAS CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS ESTUDIANTES DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL CON ALTO Y BAJO DESEMPEÑO EN LA
PRÁCTICA.

Martha Liliana Hernández Escudero

Sandra Patricia Roncancio

Universidad tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2013

LAS CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS ESTUDIANTES DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL CON ALTO Y BAJO DESEMPEÑO EN LA
PRÁCTICA.

Martha Liliana Hernández Escudero

Sandra Patricia Roncancio

Directora

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2013

Nota de Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Agradecimientos

A Dios que nos brinda la sabiduría y el entendimiento

A nuestra asesora Martha Cecilia Arbeláez Gómez por creer en mí y por su acompañamiento incondicional

A todos mis familiares gracias por su apoyo.

Liliana Hernández

A dios

Por fortalecerme e iluminar cada paso de mí camino

A mi familia

por saberme esperar y brindarme una voz de aliento

A mis docentes

por la paciencia y pertinente ayuda

Sandra Patricia Roncancio

Resumen

Se presenta la investigación “Concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes con alto y bajo desempeño en la Práctica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira”, enmarcada en un enfoque cualitativo de corte interpretativo, en el cual se analizan los discursos y actuaciones de las estudiantes, a través de cuatro instrumentos contruidos desde las categorías identidad, conceptualización y quehacer. La información obtenida permitió identificar y comprender las concepciones de cada una de las estudiantes, para luego establecer semejanzas y diferencias entre las de alto y de bajo desempeño, lo cual permitió comprender aquellos aspectos que obstaculizan o favorecen la transformación en las concepciones de práctica. Los resultados se convierten en un insumo para la elaboración de propuestas de formación para los programas de licenciaturas y general para la formación de maestros.

Palabras claves: Concepciones, Teorías Implícitas, Práctica Pedagógica, Formación docente.

Abstract

This current work presents the results of the research called "Conceptions of pedagogical practice from students with high and low performance in the fieldwork of bachelor in children`s pedagogy of the Technological University of Pereira", framed in the qualitative and interpretative focus. In this work speeches are analyzed along with the performance of the students; through four instruments that were built from the following categories: Identity, conceptualization and performance. The information obtained allowed to identify and comprehend the conceptions of each one of the students, to establish similarities and differences between those with high and those with low performance. This allowed to understand those aspects that create obstacles or those that help in the transformation of their work conception. Results become a tool to create proposals in formation of the bachelor programs and in the formation of the teachers.

Key words: Conceptions, Implicit theories, Pedagogical practice, teacher formation.

Tabla de Contenido

| | Pág. |
|---|------|
| 1. Introducción..... | 9 |
| 2. Referente Teórico | 18 |
| 2.1 Las Concepciones..... | 18 |
| 2.2 Las Prácticas Pedagógicas..... | 22 |
| 2.2.1 Relación entre Teoría y Práctica..... | 24 |
| 2.2.2 Tradiciones en la formación de los maestros | 26 |
| 2.2.2.1 Concepción práctico-artesanal | 27 |
| 2.2.2.2 Concepción normalizadora-disciplinadora..... | 28 |
| 2.2.2.3 Concepción academicista | 29 |
| 2.2.2.4 Concepción técnico- academicista | 30 |
| 2.2.2.5 Concepción personalista o humanista | 31 |
| 2.2.2.6 Concepción hermenéutico-reflexiva | 32 |
| 2.2.3 Dimensiones de la Práctica Pedagógica. | 33 |
| 2.2.3.1 Dimensión Disciplinar. | 33 |
| 2.2.3.2 Dimensión Procedimental | 34 |
| 2.2.3.3 Dimensión Estratégica. | 35 |
| 2.2.3.4 Dimensión Ético- Política. | 36 |
| 3. Metodología..... | 38 |
| 3.1 Tipo de investigación. | 38 |

| | |
|---|-----|
| 3.2 Unidad de análisis..... | 38 |
| 3.3 Unidad de trabajo. | 42 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos. | 43 |
| 3.4.1 Entrevista semiestructurada. | 43 |
| 3.4.2 Historia de vida | 43 |
| 3.4.3 Observación no participante..... | 44 |
| 3.4.3 Evocación del recuerdo | 44 |
| 3.5 Procedimiento..... | 45 |
| 4. Análisis de la información..... | 47 |
| 4.1 Estudiantes de bajo desempeño | 48 |
| 4.1.1 Estudiante 1 | 48 |
| 4.1.2 Estudiante 2..... | 60 |
| 4.1.3 Estudiante 3 | 68 |
| 4.1.4 Estudiante 4..... | 76 |
| 4.1.5 Estudiante 5 | 85 |
| 4.1.6 Síntesis de estudiantes de bajo desempeño | 94 |
| 4.2 Estudiantes de alto desempeño | 96 |
| 4.2.1 Estudiante 6..... | 96 |
| 4.2.2 Estudiante 7..... | 106 |
| 4.2.3 Estudiante 8..... | 117 |
| 4.2.4 Estudiante 9..... | 126 |

| | |
|---|-----|
| 4.2.5 Estudiante 10..... | 135 |
| 4.2.6 Síntesis estudiantes de alto desempeño..... | 144 |
| 5. Conclusiones..... | 146 |
| 6. Recomendaciones | 155 |
| Referencias bibliográficas..... | 157 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Categorías de análisis para los discursos | 39 |
| Tabla 2 Categoría de análisis y momentos para las actuaciones | 41 |
| Tabla 3 Procedimiento de investigación. | 45 |

Lista de gráfica

| | |
|---|----|
| Gráfica 1 Ejes de análisis | 39 |
| Gráfica 2 Organización de la información desde los instrumentos | 47 |

Lista de anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo A Guía de entrevista..... | 167 |
| Anexo B Guía de observación | 169 |
| Anexo C Guía de historia de vida..... | 172 |
| Anexo D Cuadros Organización de la información..... | CD |

1. Introducción

Las prácticas pedagógicas, entendidas como el quehacer del maestro dentro del contexto de la educación formal, implican una relación dinámica entre la teoría y la práctica, fruto de la reflexión consciente del quehacer pedagógico. Esta relación que se considera central, ha sido objeto de estudio y foco de intervención para la investigación educativa, logrando avanzar en las explicaciones teóricas de la práctica, de acuerdo con los marcos socio-culturales de cada época. Así, autores como Diker y Terigi (1997), Perrenoud (2007) y Litwin (2008), entre otros, han presentado su evolución al explicar históricamente el paso de prácticas artesanales a prácticas reflexivas y la complejidad de dicho proceso.

De otra parte, la pedagogía, la didáctica y en general las ciencias de la educación han avanzado en la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (ejes de la práctica pedagógica). Sin embargo, estos avances parecen no haber logrado grandes transformaciones en el quehacer mismo de los docentes, puesto que su actuación parece seguir anclada en concepciones tradicionales (llamadas por Diker y Terigi, 1997 y Tardif, 2004, artesanales y tecnicistas). Esta situación ha sido analizada en diversas investigaciones (Jiménez y Correa, 2002; Vogliotti, 2004; Moreno, 2004; De Vicenzi, 2009 y Villamizar, Hernández y Acevedo, 2008), las cuales han concluido que el docente en su discurso sobre la práctica, se enmarca en teorías pedagógicas actualizadas y en su quehacer adopta decisiones en el marco de las teorías tradicionales y tecnicistas.

Las razones de la inconsistencia entre el discurso y la actuación, entre el poco impacto en las actuaciones de los docentes, de los avances en la pedagogía y la didáctica, podría encontrarse en las concepciones que éstos tienen sobre su práctica. El supuesto psicológico que subyace a esta explicación está en que el pensamiento guía la acción y que esta acción realimenta o transforma el pensamiento. Desde esta perspectiva, puede considerarse que son ciertas concepciones del docente las que se convierten en un obstáculo para la transformación de las prácticas tradicionales en prácticas reflexivas. En este marco caben preguntas cómo ¿Cuáles son

las concepciones de práctica pedagógica de los docentes? ¿Qué distancia o cercanía hay entre los discursos sobre la práctica y la práctica misma? ¿Cómo lograr la transformación de dichas concepciones?. Los resultados de diversas investigaciones (Kember, 1997-2008; Porlán, Rivero y Martín, 1998; Medina, De Simancas y Garzón, 1999; Kember, & K. Kwan, 2000; Vogliotti, 2004; Jiménez y Correa, 2002; García, De Rojas, 2003; Moreno, 2004; Tardif, 2004; Pozo, Scheuer, Mateos y Echeverría, Del Puy, 2006; Escobar, 2007; De Vicenzi, 2009; Villamizar, Hernández y Acevedo, 2008; Kember, Jenkins, Chi Ng, 2010; Hernández y Maquilón, 2010; Peña, 2010; Feixas, 2010) sugieren que lo primero sería visibilizar las concepciones de los maestros, como el camino para llegar a comprenderlas y desarrollar propuestas pertinentes para su transformación.

Ahora bien, frente al estudio de las concepciones no hay una unanimidad conceptual y metodológica, éstas han sido abordadas, como lo plantean Pozo et al. (2006), desde diversos enfoques, como el de metacognición, teoría de la mente, fenomenografía, creencias epistemológicas y teorías implícitas. Para este caso se asume el enfoque de las teorías implícitas, entendidas como “representaciones mentales [teorías y creencias], que no solo forman parte del conocimiento de una persona, sino que también intervienen inconscientemente en su proceso de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de acciones” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p.85). Desde esta perspectiva, las teorías implícitas, permiten interpretar el mundo, convirtiéndose en conocimientos que son asumidos e integrados como propios.

Como lo afirman Rodrigo et al. (1993) refiriéndose específicamente al caso de las teorías de los profesores:

El estudio de las Teorías Implícitas de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, la mediación docente en el curriculum, las concepciones de los profesores sobre la educación, el valor de los contenidos y los procesos propuestos por el curriculum y sus condiciones de trabajo (p. 244).

En este sentido, las Teorías Implícitas llevan a los docentes a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar los contenidos, tomar decisiones sobre las maneras de enseñar, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

Ahora bien, las teorías implícitas, se entienden en el marco de una perspectiva constructivista del conocimiento. Para el caso de los profesores, estudiar sus teorías implícitas, implica comprender que estas teorías se construyen desde las vivencias propias e interacciones cotidianas en diferentes contextos, es decir que la experiencia como estudiantes, la observación de colegas, los ambientes de las comunidades educativas y las rutinas propias del quehacer docente, influyen en la construcción y reconstrucción de estas teorías, que guían la práctica y en muchas ocasiones no coincide con discursos pedagógicos imperantes, que como lo afirma Litwin (2008), muestran escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos actuales.

Es así como, las actuaciones de los docentes, parecen relacionarse más con la propia vivencia desde el campo experiencial, fundamentada en conocimientos prácticos, que en los conocimientos teóricos. Situación que se corrobora en diversas investigaciones (Tardif, 2004; Vogliotti, 2004; De Vicenzi, 2009; Villamizar, Hernández y Acevedo, 2008; Kember, 2008; Hernández y Maquilón, 2010), las cuales concluyen que los docentes a pesar de todo el proceso de formación, actúan en el aula de clase acudiendo a sus experiencias como estudiantes, es decir repitiendo modelos de actuación de sus profesores.

Sin embargo, también hay evidencias respecto a que las concepciones pueden ser transformadas a través de la experiencia, la reflexión crítica de las teorías de enseñanza, aprendizaje y evaluación (García y De Rojas, 2003). En este sentido, primero habría que visibilizarlas y hacerlas conscientes desde la reflexión intencionada.

Desde esta perspectiva, Porlán, Rivero y Martín (1998) consideran las concepciones como la “materia prima” en la formación inicial y permanente o si se prefiere, los obstáculos más

relevantes para avanzar en la construcción de un conocimiento profesional significativo. Esta idea concuerda con los planteamientos de Moreno (2004), quien concluye que dentro de los procesos de formación de educadores, uno de los referentes más potentes y menos retomados, son las concepciones que se tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica. Asunto que como se verá más adelante, guía este proceso de investigación.

Ahora bien, a nivel metodológico, sobre la investigación en concepciones, se encuentra que: a) tradicionalmente las investigaciones se centraban en los discursos de los maestros (Medina, De Simancas y Garzón, 1999; Jiménez y Correa 2002; García y De Rojas, 2003; Escobar 2007; Peña, 2010; Feixas, 2010; Hernández y Maquilón 2010), utilizando instrumentos como entrevistas, cuestionarios, escala likert, y cuestionario de teorías implícitas de profesorado sobre la enseñanza (Marrero, 1988) y b) en su mayoría centran su atención en contextos Universitarios, interesándose en el pensamiento del docente y la implicación de éste en su práctica pedagógica (Porlán, Rivero y Martín, 1998; Jiménez y Correa 2002; García y De Rojas 2003; De Vicenzi 2009; Villamizar, Hernández y Acevedo 2008; Hernández y Maquilón 2010).

Si bien es cierto, que estas investigaciones han arrojado resultados valiosos para comprender las concepciones de los docentes, se evidencia, de un lado los vacíos en cuanto a la observación directa de las prácticas y su contrastación con los discursos de los docentes y de otro lado la necesidad de dar cuenta de las concepciones de profesores de otros niveles educativos. Por ello es preciso avanzar a otras perspectivas. Una de ellas sería la contrastación de los discursos y prácticas de los maestros, con instrumentos como la observación no participante y la evocación del recuerdo, tal como lo plantean algunas investigaciones (Wittrock, 1997; Moreno 2004; De Vicenzi 2009; Villamizar, Hernández y Acevedo 2008; Kember, 2010 y Villalba, 2012). Otra sería analizar las concepciones de maestros de básica primaria, secundaria y de estudiantes en proceso de formación como maestros.

Otro vacío evidente en las investigaciones es que se encuentran pocas estudios a nivel nacional y regional, y que estos indagan en su mayoría las concepciones de enseñanza de saberes específicos, tales como las matemáticas y las ciencias naturales y no las concepciones de enseñanza o práctica pedagógica. A nivel nacional se encuentran a Beltrán y Quijano (2008); Daza y Moreno (2010); entre otros y en el contexto regional se ubican Tamayo (2002); Villalba (2012).

Para esta investigación se abordan las concepciones de los estudiantes en formación, que como ya se había mencionado, es uno de los referentes más potentes y menos retomados, lo que contradice el sentido de los programas de formación.

Los espacios de formación, precisamente pretenden constituir profesionales con prácticas críticas y reflexivas que contribuyan a mejorar la educación, planteamiento que conlleva a pensar que es precisamente la formación, la que debería propiciar la transformación de las concepciones de enseñanza tradicional, lo que implica reconocerlas y comprenderlas, para convertirlas en objeto susceptible de análisis, considerando sus alcances y limitaciones. En este sentido, las propuestas curriculares de los programas deberían partir de las creencias y concepciones de los estudiantes de licenciatura (Vogliotti, 2004; Moreno 2004; De Vicenzi 2009; Villamizar, Hernández y Acevedo, 2008, Villalba, 2012).

A nivel nacional cabe mencionar la investigación de Moreno (2004) en la Universidad Pedagógica, que ha avanzado en este sentido, al plantear que los educadores en formación poseen concepciones complejas sobre sus prácticas, en las que coexisten varios modelos pedagógicos, muchas veces contradictorios, que dificultan procesos de aprendizaje y enseñanza, en los que subyace una concepción de práctica centrada en el hacer, es decir, en el ejecutar actividades propias del trabajo en el aula, que obstaculizan el desarrollo de procesos de reflexión y de contrastación conceptual con la experiencia. Esta situación puede ser común a muchos otros programas de formación de licenciados, específicamente este proyecto se pregunta por ¿Qué

sucede con las concepciones de las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UTP?

En este programa, se plantea la formación desde la articulación de siete núcleos (Didáctica, Pedagogía, Investigación, Artes, Práctica, Lenguaje y Psicología), que le permitirían al estudiante tener una visión integral de lo que es ser docente y sus implicaciones sociales. Sin embargo, los diversos núcleos, entre ellos el de práctica, no garantizan per se, que las concepciones de los estudiantes se transformen, en primer lugar, porque la universidad no es el espacio primero en el que se construyen las concepciones de enseñanza, éstas ya han sido construidas y reconstruidas en diversos escenarios educativos, donde el estudiante ha pasado su vida escolar. En segundo lugar, porque las concepciones, sino son visibilizadas, difícilmente podrán ser transformadas.

A nivel regional la investigación de Villalba (2012) realizada en el mismo programa, pretendió comprender las concepciones y modelos acerca de la enseñanza de las ciencias naturales y concluyó que a pesar de las orientaciones didácticas actualizadas, la mayoría de los estudiantes de licenciatura siguen utilizando estrategias de enseñanza tradicionales en sus clases de ciencias naturales.

Es por esto que resulta preocupante, que a pesar de todos los esfuerzos del programa y la apuesta curricular, para formar estudiantes reflexivos, se evidencien aún después del proceso de formación, concepciones tradicionales en algunos estudiantes, por lo que se hace necesario identificar e interpretar dichas concepciones, como punto de partida para su transformación. En coherencia con los planteamientos de Pozo et al. (2006, p. 95) quienes proponen, “modificar las creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones, mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones. En este sentido, el cambio representacional debería ser el objetivo principal de la formación profesional de los docentes”.

Como concluye De Vicenzi (2009) en la orientación de programas de formación de docentes se deberían promover las prácticas reflexivas, ya que cada práctica es singular y es necesario que cada docente construya su concepción de enseñanza, a partir de la promoción de dicho pensamiento reflexivo, para visibilizar sus limitaciones y se busque mejorar el rol como docente. Así mismo, los programas de formación docente deberían propiciar entornos cooperativos en los que la revisión crítica de las propias prácticas sea resignificada desde la especificidad del campo profesional convocante.

Estudios exploratorios anteriores (Macroproyecto: Concepciones de Práctica Pedagógica de estudiantes de Licenciatura de la UTP, 2010), han puesto en evidencia que en algunos estudiantes del programa siguen primando concepciones tradicionales que guían su actuación (técnico-academicista y normalizadora-disciplinadora), las cuales han construido durante toda su vida escolar (incluyendo la misma universidad) y social, por ello pueden estar arraigadas y ser difíciles de transformar.

Sin embargo, se encuentran también estudiantes, que avanzan hacia concepciones reflexivas de la práctica y por ello logran tener actuaciones innovadoras y destacadas en las prácticas. Éstas se caracterizan por una relación bidireccional entre teoría y práctica, una reflexión y mejoramiento permanente de acuerdo con el contexto donde se realice, es decir, con concepciones interiorizadas y naturalizadas, que guían la acción de manera diferente.

Se encuentran por tanto estudiantes, que los asesores de práctica, consideran con alto y bajo desempeño en las prácticas, que precisamente se relacionan con algunas de las características antes mencionadas.

En este contexto surgen varios interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones de estudiantes con altos desempeños en las prácticas pedagógicas? ¿Cuáles son las concepciones de estudiantes

con bajos desempeños en las prácticas pedagógicas? ¿Qué diferencias o semejanzas existen entre unas y otras?.

Como objetivo general se propone, interpretar las concepciones de práctica de estudiantes con altos y bajos desempeños en la Práctica Pedagógica, guiado por los objetivos específicos: analizar las concepciones de Práctica Pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de los estudiantes con altos y bajos desempeños, y caracterizar las concepciones de los estudiantes con alto y bajo desempeño, para encontrar similitudes y divergencias.

Finalmente, es necesario resaltar la importancia de la investigación en concepciones de estudiantes en proceso de formación como docentes, en el contexto actual de la educación, en el que no sólo se responsabiliza al docente de los bajos desempeños en áreas como lenguaje, matemáticas y ciencias (Pisa 2009, Saber pro 2011), sino también, donde cada vez es más evidente el deterioro de su imagen social (Bertoni, 2001; Fernández, 2001; Tardif, 2004; Tavárez, 2005; Zambrano, 2010; Galaz, 2011). Razones que exigen un cambio en la actuación del docente, que debe pasar por la comprensión de su propio actuar, para elaborar y desarrollar propuestas de formación, que favorezcan la transformación de concepciones acerca de las prácticas (Porlán, Rivero y Martín 1998; García, De Rojas 2003; Moreno 2004), puesto que las concepciones no se transforman sino se explicitan y se hace conciencia sobre su funcionalidad y sentido. Planteamiento que concuerda con los hallazgos de Kember (1997, 2000, 2010), al afirmar que la comprensión de las concepciones aporta al mejoramiento de la enseñanza, debido a que los métodos son influenciados por las creencias subyacentes de los maestros.

Específicamente los resultados de la presente investigación, al caracterizar las concepciones de los estudiantes con alto y bajo desempeño en la práctica, permiten develar las semejanzas y diferencias entre estos dos grupos, evidenciando pistas sobre los aspectos que favorecen la transformación de las prácticas y los que obstaculizan el cambio de las mismas, lo que servirá de insumo para plantear en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil propuestas

curriculares coherentes que ayuden a la evolución de las concepciones y por ende de las prácticas de los estudiantes en formación.

Así mismo, los resultados pretenden evidenciar la necesidad de repensar todos los programas de Licenciatura, para mejorar la formación profesional de los docentes, la cual parte de la identificación de sus concepciones y propicie la reflexión constante, reconsiderando las relaciones entre el conocimiento explícito e implícito en la práctica docente, resignificando la práctica, como componente esencial de los cambios educativos requeridos por la sociedad del conocimiento.

A demás estos resultados iluminarán futuras líneas de trabajo, teniendo como base la validación de una nueva metodología complementaria, que tiene en cuenta los discursos y las actuaciones desde diferentes técnicas e instrumentos como: entrevista, observación, evocación del recuerdo y al incluir la historia de vida que permite analizar a profundidad las concepciones de los docentes, tal como lo sugieren Hernández, Sancho y Rivas (2011).

En consecuencia, comprender las concepciones de práctica pedagógica de los docentes en formación contribuye a los procesos formativos de los mismos, repensando propuestas educativas centradas en una visión holística de la práctica, pues no se puede pensar en la modernización de la educación y en el desarrollo y sostenibilidad de propuestas innovadoras, con maestros que siguen concibiendo la educación desde perspectivas tradicionales o tecnicistas.

2. Referente Teórico

Para interpretar las concepciones de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, es necesario abordar a nivel conceptual dos tópicos: en primer lugar, definir las concepciones desde el enfoque de las teorías implícitas, entendidas como las teorías y creencias de los docentes que guían la acción y la metodología de investigación empleada para indagar las concepciones, teniendo en cuenta el discurso y el quehacer de los docentes en formación, puesto que los estudiantes cuentan con ciertas “concepciones” que pueden facilitar u obstaculizar los procesos de formación desarrollados por los programas de licenciatura.

En segundo lugar, se abordan las Prácticas Pedagógicas que tiene como elementos de análisis: La contextualización de las prácticas pedagógicas, la relación existente entre la teoría y la práctica, las dimensiones de Práctica Pedagógica contempladas en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil: Disciplinar, procedimental, estratégica y ético- política, y las diferentes tradiciones que han orientado la formación docente y que subyacen al actuar de los estudiantes.

2.1 Las Concepciones

Las concepciones de los docentes se enmarcan en la línea de investigación del pensamiento docente (Wittrock, 1997), línea que ha tenido amplios desarrollos desde diversos enfoques teóricos y metodológicos. Entre ellos están los de Clark y Peterson (1990), García (1987), Pozo et al. (2000, 2006), Rodrigo et al. (1993), Kember (1997, 2000), Feldman (2004), Porlán (2001) y De Vincenzi (2009), entre otros.

Uno de estos enfoques es el de las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pozo et al., 2000, 2006), entendidas como construcciones personales elaboradas en contextos socioculturales “productos culturales supra individuales, fruto de una génesis y una transmisión social, que proporcionan a los individuos un discurso sobre el mundo” (Rodrigo et al., 1993, p. 13). También se les ha denominado teorías “del sentido común”, “ingenuas”, “espontáneas”, “causales” e “intuitivas” como manera dicotómica de diferenciarlas de las teorías científicas, ya que no necesitan ser verificadas y tienen carácter de verdaderas para el sujeto que las construye. Se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, por ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas y por presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el sujeto (Rodrigo et al., 1993). Desde esta perspectiva, cuando se habla de teorías implícitas, se hace referencia a conocimientos no conscientes, pero que influyen de manera significativa sobre las explicaciones y actuaciones de la persona. Sin embargo, este mismo carácter (de ser inconscientes) hace que sean difíciles de verbalizar y comprender incluso por el mismo sujeto.

En el caso específico de los docentes, diversas investigaciones (Rodrigo et al., 1993; Wittrock, 1997; Astolfi, 1997; Kember, 1997-2000; Porlán et al., 2001; Pozo et al., 2006; Perrenoud, 2007, Imbernon 2007; Zabala, 2008; entre otros) evidencian que éstos han construido teorías implícitas para explicar tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje en el ámbito escolar. Precisamente, Rodrigo et al. (1993) las definen como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 245). Se entienden, entonces, las teorías implícitas de los maestros, como el conjunto de explicaciones construidas como respuesta a lo que observan que sucede en el entorno educativo, a sus vivencias como docentes o estudiantes, y a la relación que establecen con otros profesores, con los estudiantes y con la institucionalidad.

Para Pozo et al. (2006), confluyen en la configuración de estas concepciones varias fuentes u orígenes. En primer lugar, vendría del conocimiento teórico, explícito, que adquiere el docente a través de su formación pedagógica y de su reflexión como profesional de la educación. En segundo lugar, las creencias formadas, entre otros elementos, a partir de su experiencia personal como alumno del sistema educativo y, por último, de la práctica profesional que confronta y adapta lo que el docente sabe, lo que cree y lo que hace. Es claro, entonces, que los profesores tienen creencias y teorías profundamente asumidas sobre el aprendizaje y la enseñanza que rigen sus acciones y su práctica educativa como un verdadero currículo oculto. Desde esta explicación, las teorías implícitas serían “un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza” (p. 79).

Kember y Gow (1997), agrupan las diversas clasificaciones que se han realizado de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza en dos orientaciones. La de transmisión de conocimientos y la de facilitación del aprendizaje de los alumnos. A cada una de éstas, corresponde una organización del acto de enseñanza y aprendizaje y una priorización de aspectos como la memoria, el análisis, la copia, la argumentación y otros, que corresponden a determinada visión del docente.

Lógicamente, las concepciones sobre la enseñanza se basan en las propias sobre el aprendizaje que pueden resumirse, según Pozo et al. (2006), en “una más superficial, cuantitativa y reproductiva y otra más profunda, cualitativa y transformadora” (p. 76). En la primera, cabrían las posturas teoristas y transmisionistas que consideran que el conocimiento es externo al sujeto e inmutable y que la única manera de acceder a él es por medio de la memoria. Los docentes que posean estas concepciones esperan que el alumno responda sus preguntas al pie de la letra; consideran el conocimiento como una verdad absoluta que el profesor posee y el estudiante debe alcanzar. En la segunda, se incluyen las posiciones relativistas y constructivistas sobre el aprendizaje. Se entiende el proceso de aprendizaje como desarrollo personal que posibilita la interacción armónica de todas las competencias de los sujetos concernidos.

La determinación de estos dos grandes tipos de concepciones se basa en el eje en el cual se focaliza el acto educativo. Si éste se centra en el profesor y el conocimiento, es decir, en la enseñanza, su carácter será esencialmente estático y repetitivo y sus resultados, limitados respecto al desarrollo progresivo y permanente de las capacidades de los estudiantes. Si, por el contrario, se centra en el estudiante, en el aprendizaje, posibilitará dinámicas de estudio que confronten al alumno con aplicaciones reales del saber y que lo estimulen a buscar y emplear el conocimiento como una necesidad para comprender el mundo en el cual vive y transformarlo.

Ahora bien, esta clasificación de Kember et al. (1997, 2000, 2008, 2010), se centra en las concepciones de enseñanza, como un intento explicativo de lo que sucede en el aula. Sin embargo, priman los discursos de los docentes sobre su quehacer y no la observación de sus actuaciones en el aula. Ello se explica porque metodológicamente para investigar en concepciones, básicamente se ha partido de los discursos de los docentes, es decir, qué dicen acerca del tópico particular que se quiera investigar (Rodrigo et al., 1993; Pozo et al., 2006 y Vincenzi, 2009) de tal manera que son los argumentos de los mismos docentes respecto a lo que piensan y hacen, los que permitan develar sus teorías implícitas. Sin embargo, actualmente se cuestiona el hecho de centrarse únicamente en los discursos y se avanza en el análisis de las prácticas (Dunkin y Precians, 1992; Prosser y Trigwell 1997; Kember et al., 1997, 2000, 2010; Entwistle, 2002; McAlpine, 2006). Siguiendo esta línea metodológica, no sólo se procede a abordar lo que el maestro dice, también se observa lo que el maestro hace, como una manera más holística, que puede llevar a entender a profundidad sus concepciones.

Así pues, identificar a profundidad las concepciones de los docentes, permite comprender los aspectos que favorecen u obstaculizan las transformaciones de las prácticas, puesto que las concepciones guían la actuación y para transformar estas concepciones es necesario hacerlas explícitas y reflexionar sobre estas.

2.2 Las Prácticas Pedagógicas

En este apartado se definirá qué se entiende por *práctica* y *práctica pedagógica*, se presentarán algunas tensiones encontradas en la comprensión del lugar epistemológico que ocupa la práctica en relación a su referente, la teoría. Luego, desde las particularidades de esta relación teoría-práctica, se presentarán las diferentes tradiciones que han orientado la formación y el actuar de los maestros, las dimensiones en las que se desarrolla el actuar de los maestros, entendidas como la serie de conocimientos, habilidades y valores que conforman el saber de los maestros y por último se explicará cómo se entienden y abordan las concepciones.

En la presente investigación se asume el concepto de práctica como *praxis* (Lanza, 2007), es decir, no como un “hacer” repetitivo y automático, sino como el resultado de un hacer reflexivo, es decir, un hacer que se razona y se juzga, y que produce conocimiento, haciéndolo posible gracias a la unión teoría-práctica.

Ahora bien, en el campo educativo, cabe mencionar a Guyot, Marincevic y Luppi (1992), quienes entienden que la Práctica se encuentra mediada por las ideas propositivas de la filosofía, en diálogo con las teorías de la educación, las cuales exigen “un poder saber de la educación”. Dichas teorías permiten comprender los procesos sobre los cuales se rige el acto educativo en los diferentes contextos sociales. Uno de estos procesos se relaciona con la “Práctica Educativa”, concepto que es empleado para referir a las prácticas sociales que vinculan a sujetos en la mediación de conocimientos, al interior de diversas instituciones dentro de una sociedad y una situacionalidad histórico-cultural. Teniendo en cuenta esto, se definen las Prácticas Educativas como aquellas que implican procesos de enseñanza que tienen lugar en instituciones sociales como la familia, la ciudad, la iglesia, etc. Las Prácticas Educativas, garantizan el sistema de relaciones subjetivas que las hacen posible, se especifican a partir de la enseñanza, donde se organizan las escenas en las que interactúan los sujetos a través del conocimiento.

Específicamente, en el campo de la educación formal, aparece el concepto de “Práctica Pedagógica” o práctica docente, que surge en las condiciones que posee el sujeto para ejercer su “devenir pedagogo”. La Práctica Pedagógica se refiere entonces a una práctica social, situada al interior de un contexto (institucional, del sistema educativo y del sistema social) y atravesada por los ejes poder-saber, teoría-práctica, situacionalidad histórica y vida cotidiana. Se constituye en el ejercicio de un “racionalismo enseñante”, ya que el docente o educador, está siempre formándose, para hacer crecer a los sujetos que tiene bajo su cargo, los estudiantes, de un "racionalismo enseñado", a través de la adquisición del conocimiento (Guyot, et al., 1992).

La Práctica Pedagógica es entendida por Zuluaga (1984, p.147) 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)". En este sentido, se considera que la Práctica Pedagógica se hace presente en contextos institucionalizados, donde sus principales protagonistas son los educadores, en función de la enseñanza y cuyo fin es la generación de saberes a partir de la interacción con el medio social. En el logro de dicho fin, debe tenerse en cuenta la vinculación entre el conocimiento que posee el docente, que es obtenido durante su formación académica, con las expectativas de los estudiantes en relación con su aprendizaje, para promover un conocimiento que responda a sus necesidades y a las exigencias del ámbito educativo

Ahora bien, puede decirse que en espacios formativos como los programas de licenciatura, la Práctica Pedagógica se concibe, como una experiencia que aporta conocimiento al futuro docente, ya que requiere de una preparación conceptual; desde los hechos, los fenómenos y los conceptos que pueden “aprender”, una preparación procedimental; que abarca las habilidades intelectuales, las destrezas y los procesos que utiliza para posibilitar la creación de actividades significativas en torno a la construcción de conocimientos. Parafraseando a Sevilla (1994); Duggan y Gott (1995), la preparación procedimental promueve en el futuro docente, su capacidad para dar solución eficaz a las diferentes situaciones problemáticas, haciendo uso de

una acción individual específica (observar, clasificar, comparar, etc.), derivada del ejercicio de sus procesos mentales (descubrir regularidades, emitir hipótesis razonables, distinguir entre variables dependientes e independientes, etc.), para la creación de estrategias que sirvan de apoyo en el fortalecimiento del aprendizaje de sus educandos. Además se requiere de una preparación actitudinal, que implica en el futuro docente, del ejercicio de los valores, las normas, las creencias y actitudes que lo conducen al logro del equilibrio tanto a nivel personal como social.

Es en este sentido, que la Práctica Pedagógica apoya la profesionalización, al convertirse en un espacio de producción de saber pedagógico, el cual se logra gracias a los procesos reflexivos que los docentes desarrollan. En conclusión, la Práctica Pedagógica es el espacio en donde se relacionan las diferentes teorías, orientaciones y/o modelos educativos en la acción, para posibilitar nuevas formas de enseñanza- aprendizaje que no se encuentren limitadas al aula sino proyectadas a la comunidad, en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades y en el mejoramiento de su calidad de vida.

2.2.1 Relación entre Teoría y Práctica.

Como se ha señalado en párrafos anteriores, en la Práctica Pedagógica se hace uso de diferentes saberes y tipos de preparación que el futuro docente necesita para el desarrollo de su profesión docente. Entre ellos, el saber disciplinar, el conocimiento de teorías en pedagogía y didáctica, el reconocimiento de teorías curriculares, etc, que puedan ser asimilados de tal manera que el futuro docente logre su estructuración y se encuentre en capacidad de adaptarlos estratégicamente a su desempeño, es decir, en el ejercicio de su práctica.

Sin embargo, esta relación entre la teoría y la práctica no es sencilla, ni carece de conflictos. Surge tensión de la imposibilidad de llevar a escena los supuestos teóricos de las didácticas, o los razonamientos de la psicología social para el trabajo con los grupos, porque la realidad es cambiante, contextualizada y afecta tanto las formas de pensar como de comprender la teoría.

La práctica según Clará y Mauri (2010) es el conjunto de acciones propias de un determinado sistema de actividades. En este conjunto de actividades el docente inevitablemente recurre a los artefactos que en palabras de las autoras son “mediadores de la acción” y los artefactos a su vez comprenden los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos, de donde el docente prepara, ejecuta y reflexiona su quehacer. Al respecto Pérez (2010) aduce que “pocos individuos son conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico y que ponen en acción en cada situación, es así como constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías proclamadas” (p. 5).

Desde la propuesta de Clará y Mauri (2010) en el ámbito de la práctica educativa se reconoce el conocimiento práctico como propio de una organización y construcción particular inmerso en un proceso histórico-cultural, que figura como mediador para el ejercicio de la práctica y que se construye en interacción con el conocimiento teórico y así, permite llevar a la acción propuestas intencionadas en espacios educativos.

La práctica es también entendida como formas de saber en tanto que la labor del docente en el aula, está determinada por lo que sabe. La teoría ha sido concebida (influenciada fuertemente por la tradición positivista) como “el conjunto de saberes generalizables que sirven para caracterizar cómo han de ser las prácticas educativas, que se reducirán, en un estatus jerárquico inferior, a una aplicación de los principios teóricos” (Cubero, 2010, p. 164). Sin embargo y dado los cambios de perspectiva que se vienen originando, esta concepción de teoría ha sido fuertemente criticada.

En vista de lo anterior se puede deducir que sería imposible referirse a la práctica sin acudir a la teoría y viceversa. Sin embargo la historia ha demostrado que en ciertas épocas de la formación docente se ha privilegiado la teoría sobre la práctica “se ha afirmado que la teoría deriva de la práctica, que la refleja y que la práctica se sustenta en la teoría y más estrechamente que debería derivarse de ella” (Diker y Terigi, 1997, p. 119) ante esto Carr (1996), comprende que el abordar una discusión entre teoría y práctica indica en sí misma una tensión que no puede disolverse como no podría disolverse la relación entre pensar y actuar.

Finalmente, la práctica pedagógica desde la perspectiva que aquí se propone, corresponde a un saber reflexivo, donde el docente o el estudiante en formación tiene la posibilidad de construir saberes pedagógicos. Los saberes pedagógicos, corresponden a estrategias analíticas que lee y ve en los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación (Moreno et al., 2006), y de esta forma se cumple un ciclo, donde los conocimientos circulan y no se limitan a un solo campo de los muchos que involucra la educación. Es decir, el saber pedagógico del maestro deriva del constante ir y venir de la práctica a la teoría (o viceversa), en una constante espiral, donde la reflexión del maestro es la clave de la construcción de dicho saber.

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

2.2.2 Tradiciones en la formación de los maestros.

Las prácticas pedagógicas reflejan los paradigmas que configuran el pensamiento y la acción de los docentes; en este sentido las llamamos tradiciones en la formación de los maestros,

ya que sin importar el momento histórico en donde surgieron, aún hoy pueden observarse en las prácticas cotidianas de los maestros.

Entendemos por tradición las diferentes formas de concebir y desarrollar el quehacer docente, que dejan huella en la memoria colectiva de docentes en tanto reflejan valores sociales ligados a momentos históricos específicos y se perpetúan en el tiempo, en palabras de Davini (1995) y como referencia para la interpretación se expresan así:

Configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (...) pero su supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las practicas escolares (p. 20).

Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin, (2008), elaboran un recorrido histórico sobre las tradiciones de Práctica Pedagógica, que se convierte en insumo para realizar el análisis de las concepciones de los estudiantes de la presente investigación. Estas tradiciones se caracterizan de la siguiente manera:

2.2.2.1 Concepción 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.

2.2.2.2 Concepción 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. Ejerciendo su labor como el “buen maestro”, como ejemplo moral para la formación del ciudadano, para cumplir su función normalizadora: hacer un pueblo moral, culto, limpio y despabilado.

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.

Es una inculcación ideológica de la cultura que se impone como saber único y legítimo, con la visión de disciplinamiento, para la formación del carácter a través de premios y castigos como base del comportamiento.

2.2.2.3 *Concepción academicista.*

Este enfoque es de carácter transmisionista, sustenta la necesidad del docente de poseer grandes conocimientos disciplinares, desdeñando la formación pedagógica al considerar, que es irrelevante y que se puede adquirir a través de la práctica. Al respecto Liston y Zeichner, (1993, citados en Davini, 1995), plantean “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” (p. 24).

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 en este enfoque, se derivan de cada una de las distintas disciplinas que se desean enseñar, en cuanto se establecen como la principal

fuerza de la formación inicial de los docentes. Por tanto, es el docente quien conduce adecuadamente los conocimientos que enseña al estudiante.

2.2.2.4 *Concepción técnico- académica, o tradición eficientista.*

Esta tradición hace diferencia entre el conocimiento teórico y práctico, donde la práctica es la aplicación de lo teórico; presenta una visión de un docente técnico que se convierte en un objeto social de control, cuya función es únicamente la de enseñar, lo que se determina en un currículo elaborado por otros y que apoya el proyecto educativo. Coloca la escuela al servicio de la economía bajo el amparo de la ideología desarrollista, que pretende la evolución de lo tradicional a lo moderno (Davini, 1995).

A través de la observación, algunos investigadores establecieron patrones de actuación en la práctica de los docentes y con ellas formularon técnicas de enseñanza que podían ser aprendidas por estos dentro de su formación (Elliot, 1980, citado en Porlán y Cañal, 1988). Según Marrero (1993), se busca lograr prototipos estructurados del proceso enseñanza aprendizaje, en los que se determinan objetivos específicos que permitan evaluar el avance del proceso.

Al respecto, Apple (1989, citado en Davini 1995) recalca la manera como el estado determina políticas de trabajo que pretenden la estandarización de maestros y estudiantes a través de libros de texto. Se produce una pasión planificadora donde el docente pierde el control de las decisiones de la enseñanza; éstas son tomadas por los Ministerios de educación y el docente simplemente transmite.

Esta tradición se basa en el modelo proceso-producto donde se infiere que la enseñanza por sí misma genera aprendizaje, por tanto los profesores son los únicos responsables del aprendizaje de sus alumnos, considerando que todos tienen la capacidad de aprender de la misma manera. La comunicación entre profesor y estudiante sigue siendo unidireccional, pero se produce mediada con materiales audiovisuales, prensa escrita, y otros medios comunicativos, todo esto dirigido por el profesor con predominio de la lección magistral.

El material utilizado por el profesor consta de fichas y guías programadas y secuenciales; que al igual que los textos describen procedimientos detallados de lo que se debe hacer.

2.2.2.5 Concepción personalista o humanista.

El enfoque personalista o humanista centra su atención en la formación en la personalidad del docente como garantía de la futura eficacia de su labor. En tanto, se concibe su función como un proceso de construcción, en el que el recurso más importante es el docente mismo.

El centro de la enseñanza en este enfoque desde el saber, lo constituye el desarrollo de la libertad y la creatividad de los estudiantes como base tanto de la resolución de problemas como de la generación de nuevas ideas para la vida en armonía.

Para llevar a cabo dicha enseñanza, el estudiante debe trabajar no sólo en el aprendizaje de los conocimientos básicos sino en el de su propia autorrealización personal, en el concepto de sí mismo, de sus cualidades personales, en fin, en su desarrollo humano; teniendo en cuenta, el dominio de los conocimientos, de los procesos cognitivos y de las destrezas o habilidades comunicativas, así como los aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo. Además requiere tener en cuenta a los educandos en su parte humana, en la consideración de sus sentimientos, su afectividad y en las relaciones que se generan dentro del aula de clase, dejando de lado con todo ello, su función de mediador de la enseñanza.

Desde el hacer, se trabaja el concepto que tiene el estudiante de sí mismo, su imagen, sus cualidades personales, sus actitudes frente a su labor de maestro. Y, en el ser, el ejercicio docente se encuentra mediado por los sentimientos y las relaciones afectivas que surgen en esta labor. En sí, este enfoque determina un compromiso total entre docentes y estudiantes.

2.2.2.6 Concepción hermenéutico-reflexivo o enfoques del profesor orientados a la indagación y a la enseñanza reflexiva.

Este enfoque, enmarca el perfil de un docente reflexivo, que debe pensar en las soluciones a las problemáticas de su contexto, que es capaz de valorar su práctica cotidiana, para proponer a la luz de marcos teóricos, nuevas formas de desenvolverse en su actuar, con miras a desarrollar nuevos saberes en su campo de estudio, en las diversas situaciones en las que se enfrente como profesional. En palabras de Perrenoud (2004) “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” (p. 23).

En el enfoque hermenéutico- reflexivo, se concibe el estudiante como un ser integral, que comprende el saber disciplinar del área a enseñar, que tiene en cuenta la metodología para enseñar, con base en los principios didácticos, que le permiten planear y ejecutar su quehacer, abordando estratégicamente las situaciones presentes en su labor de enseñanza.

En esta tradición se reconoce una relación dialógica teoría – práctica en la que ambas se complementan, que requieren de un profesional reflexivo que se forma a través de un proceso constante de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad lo que lo convierte en un investigador. En consecuencia, se concibe como un ser humano de mentalidad abierta ante nuevas opciones educativas, que rechaza cualquier postura autoritaria, siempre interesado en la integralidad de sus alumnos, que fomenta el espíritu cooperativo de ellos en busca de aprendizajes significativos.

El anterior recorrido permite comprender cómo se han venido transformando las concepciones de los maestros y por tanto cada época ha planteado un énfasis en la formación de los docentes que permite perpetuar o transformar las concepciones de enseñanza.

2.2.3 Dimensiones de la Práctica Pedagógica.

Actualmente se comprende la complejidad de la práctica pedagógica, por ello se plantea que está compuesta por cuatro dimensiones que se conjugan en la actuación profesional del docente y que evidentemente son las que lo caracterizan (Zuluaga, 1984; Moreno, Rodríguez, Torres, Mendoza y Vélez, 2006 y Lanza 2007).

2.2.3.1 Dimensión Disciplinar.

Como una de las dimensiones constituyentes de la Práctica Pedagógica, se encuentra la dimensión disciplinar, la cual hace referencia al saber que será enseñado y que para esta investigación se relaciona con la categoría conceptualización, tiene que ver con los saberes pedagógicos, didácticos y metodológicos que el maestro debe conocer para desarrollar su labor con suficiencia.

Se habla aquí de disciplina entendida como orden de estudio. Las disciplinas se reconocen por las divulgaciones académicas donde se exponen los resultados de los procesos de investigación y por los círculos académicos, intelectuales o científicos a los cuales pertenecen las investigaciones. Ahora bien, respecto a la dimensión disciplinar, se establece que “no se puede enseñar aquello que no se conoce”. Por el contrario, se acepta que es necesario reconocer la vinculación conocimiento-enseñanza como condición imprescindible en el quehacer de cualquier docente.

Siguiendo a Moreno et al. (2006), con relación a la dimensión disciplinar, el docente debe manejar las formas de proceder de la disciplina que enseña, sus procesos, su desarrollo histórico, los giros que ha tenido el pensamiento humano en torno a la construcción de ese saber. Por otra

parte, debe tener en cuenta, la forma cómo construyen los educandos el saber, sus hipótesis o teorías y la modificación de las mismas a través de los procesos tanto madurativos como educativos, para finalmente poder adecuar los saberes a la escuela, a sus estudiantes, a sus necesidades y a sus características específicas.

Para determinar la dimensión disciplinar en el aula de clase se hace necesario considerar las fuentes que el docente utiliza para reforzar su conocimiento a partir de libros, documentos, teorías, principios, entre otros, y aplicarlo en su práctica con sus educandos.

2.2.3.2 Dimensión Procedimental.

Esta dimensión hace referencia específicamente a la transposición didáctica como eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual consiste en la transformación de los saberes disciplinares en saberes escolares. Según Lanza (2007, p. 6) “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 dimensión se relaciona para esta investigación con la categoría quehacer, entendida como los diversos procesos y procedimientos que orientan las actuaciones del maestro en el contexto en sus prácticas de enseñanza y demás actividades en el aula.

En la dimensión procedimental, el docente debe seleccionar los saberes científicos necesarios en la planeación de su clase y asignarles un tratamiento didáctico en su enseñanza, partiendo de los objetivos que se han establecido de manera previa para lograr que sus educandos se apropien de los contenidos, teniendo en cuenta el grado de escolarización y el contexto de interacción del cual es partícipe. Así mismo, es necesario considerar la relación entre didáctica

docente- alumno- saber, pues de ella depende en gran medida la creación de relaciones interpersonales asertivas así como la generación de conocimientos significativos en el aula de clase.

Además de seleccionar, transformar, organizar y transmitir los contenidos disciplinares, el docente debe implementar estrategias didácticas apoyadas en las motivaciones, los intereses y los conocimientos previos de sus educandos, desde el manejo de una adecuada metodología que se expresa en configuraciones, secuencias y dispositivos didácticos. Todo esto, a fin de lograr un proceso de enseñanza- aprendizaje significativo.

2.2.3.3 Dimensión Estratégica.

La dimensión estratégica es planteada por Lanza (2007, p. 7) 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 de su contexto”. Esta dimensión, en esta investigación, se relaciona con la categoría quehacer, puesto que hace referencia a la actuación del docente en el aula al buscar estrategias que permitan resolver las distintas situaciones que se presentan en las relaciones cotidianas y que pueden interferir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para resolver dichas situaciones conflictivas, se requiere que el docente asuma las consideraciones pedagógicas que le permitan la comprensión de las situaciones y proponer estrategias adecuadas para generar respeto entre cada uno de sus educandos y construir hábitos de convivencia.

Las situaciones conflictivas mencionadas, hacen referencia a las relaciones humanas mediadas por desacuerdos, tensiones interpersonales, enfrentamientos intra o intergrupales que pueden adoptar un carácter violento o destructivo, y que pueden dañar tanto la convivencia como la salud humana, física y mental.

Para enfrentar dichas situaciones en el aula, es primordial que el docente asuma la existencia de éstas para buscar alternativas que permitan un correcto y eficaz manejo de forma constructiva, utilizando herramientas teóricas útiles como las competencias ciudadanas, las cuales se convierten en un apoyo teórico- procedimental en la solución de los conflictos y el desarrollo de aulas con participación democrática.

2.2.3.4 Dimensión Ético- Política.

Esta dimensión dentro de la Práctica Pedagógica se concibe como un elemento fundamental en el quehacer docente, pues es en ella, donde se configura su labor y se desarrolla su conciencia alrededor de dos aspectos fundamentales. El primer aspecto, hace mención al papel del docente y el reconocimiento de sí mismo como un sujeto de convicciones políticas dentro de la comunidad educativa. Teniendo claro que el actuar del maestro no puede ser acrítico, debe ser plenamente consciente de que su acción refleja unas concepciones de individuo y de sociedad esperadas o deseadas. Es decir, que el futuro maestro debe saber que su actuar tiene implicaciones en la construcción de un tipo de sociedad y de un tipo de ciudadano.

El segundo aspecto, se refiere a la responsabilidad social de los diferentes actos educativos, donde el docente manifiesta sus propósitos políticos, es decir, las metas que justifican su labor, asumiendo la función de estimular a sus educandos a incursionar en el mundo de la cultura, lo cual le permite, de una u otra manera, la comprensión de su propio mundo y de entender

críticamente los nuevos conocimientos que está construyendo en el proceso, se requiere entonces que el docente trabaje en torno al desarrollo de las competencias de sus educandos, con el fin de guiar y orientar su proceso de aprendizaje.

Así pues, se entiende que esta dimensión se relaciona con la categoría identidad, puesto que hace referencia al compromiso personal, social y de gremio, que permite identificar en el docente su percepción de la profesión.

En este contexto las dimensiones (disciplinar, procedimental, estratégica y ético- política) reflejan el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado durante la intervención pedagógica, que permite al docente en formación reflexionar sobre su actuación.

Así, la formación docente debe estar enmarcada en el modelo reflexivo, pues se pretende transformar las concepciones de enseñanza de los estudiantes, producto de la cultura y la interacción social, entendidas desde el enfoque de las teorías implícitas, las cuales son constituidas desde las actividades cotidianas de aprendizaje y las estructuras cognitivas de los docentes en formación. En este sentido, el conocimiento acerca de la enseñanza y las concepciones de práctica pedagógica se transforman a medida que se adquieren nuevos conocimientos y se interactúa con las demás personas, convirtiéndose en saberes explícitos.

3. Metodología

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es cualitativa de corte interpretativo, Según Taylor y Bogdan (citado por Deslauriers, 2004) se designa investigación cualitativa, a la indagación que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas; esta investigación se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana y sobre la construcción de la realidad social. Para este caso, se pretende, identificar, analizar y caracterizar las concepciones de Práctica Pedagógica de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil presentes en sus propios discursos y en sus actuaciones en los contextos reales de práctica.

Para la identificación de las concepciones en los discursos y las prácticas de los estudiantes se elaboraron unas categorías iniciales, resultado del recorrido conceptual sobre la práctica pedagógica, que permitieron a su vez la construcción de los instrumentos y la organización de la información.

3.2 Unidad de análisis

Las concepciones de Práctica Pedagógica de estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, entendidas como el conjunto de teorías, creencias y explicaciones sobre el quehacer docente, es decir, las ideas y maneras de entender y explicar el proceso de enseñanza, que han ido construyendo en la formación académica, en las experiencias cotidianas, en las interacciones con los estudiantes, con los demás compañeros y profesores, y en las diferentes intervenciones pedagógicas. Son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales

(Rodrigo, et al, 2003). Estas concepciones determinan las explicaciones acerca de la práctica y la manera de llevarla a cabo. Para su abordaje, se construyeron tres categorías: identidad, conceptualización y quehacer.

Gráfica 1 Ejes de análisis

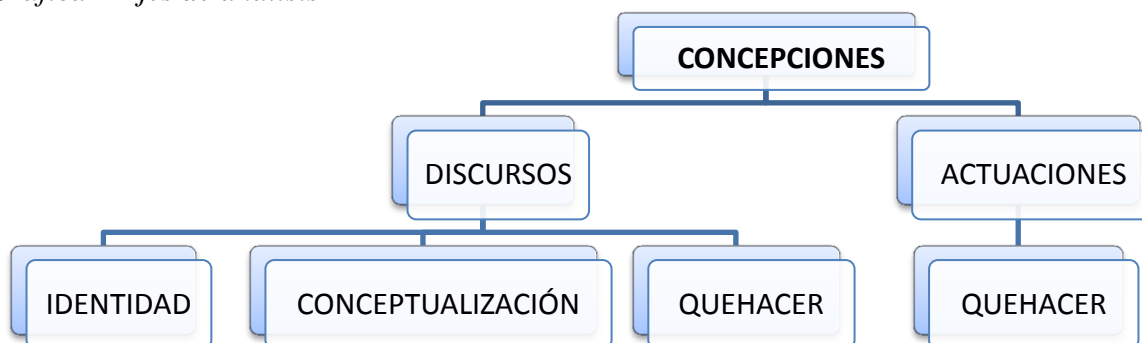


Tabla 1. Categorías de análisis para los discursos

| Categorías | Definición | Técnicas |
|--------------------------|---|----------------------------------|
| Identidad | Se considera un elemento fundamental en el quehacer docente; hace referencia al compromiso personal, social y de gremio, que permite identificar su percepción sobre la profesión docente. Desde esta dimensión el docente configura su labor y desarrolla su conciencia alrededor de la responsabilidad social de los diferentes actos educativos y se reconoce a sí mismo como un docente, con unas convicciones políticas dentro de la comunidad educativa (Moreno et al., 2006; Lanza, 2007). | -Entrevista -Historia de vida |
| Conceptualización | Se refiere a la manera como los maestros entienden su quehacer. Tiene que ver con los | -Entrevista |

| | | |
|-----------------|---|---|
| | saberes pedagógicos, didácticos y metodológicos que el maestro debe conocer para desarrollar su labor con suficiencia (Moreno et al., 2006; Lanza, 2007). | |
| Quehacer | Entendido como los diversos procesos y procedimientos que orientan las actuaciones del maestro en el contexto en 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 y a la estrategia del profesor, para 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. | <ul style="list-style-type: none"> -Entrevista -Observación - Evocación del recuerdo |

Cada una de las categorías descritas anteriormente, se relacionan con las dimensiones de la práctica pedagógica:

La categoría identidad, está relacionada con la dimensión ético-política, que permite el acercamiento a las intenciones educativas desde una perspectiva ideológica y al énfasis educativo desde el conocimiento socialmente construido (formación en valores, ética y actitudes sociales). La categoría Conceptualización, se relaciona con la dimensión disciplinar referida a la esfera del conocimiento que se está enseñando. Y la categoría quehacer, está vinculada con las dimensiones; procedimental, referida a las acciones didácticas dirigidas a la consecución de un propósito en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, y a la dimensión estratégica, referida a la actuación del docente desde su estrategia de intervención en un contexto determinado.

Las prácticas se abordan desde la categoría Quehacer, en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Se retoman estos momentos, porque el núcleo de práctica trabaja sobre éstos y su reflexión. Momentos que se concretan en la planeación y ejecución de las intervenciones pedagógicas y que el núcleo de práctica en la formación, consideran fundamentales para desarrollar una buena práctica pedagógica.

Tabla 2 Categoría de análisis y momentos para las actuaciones

| Categoría | Momento | Definición |
|---|-------------------|---|
| <p>Quehacer</p> <p>Entendido como los diversos procesos y procedimientos que orientan las actuaciones del maestro en el contexto en 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 y a la estrategia del profesor, para 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.</p> | Inicio | Es el punto de partida de la intervención pedagógica, donde el docente contextualiza 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. |
| | Cierre | Hace referencia a la culminación o conclusión de la clase o intervención pedagógica que realiza el docente. |

3.3 Unidad de trabajo

La unidad de trabajo está constituida por 10 estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, que cursan Práctica Pedagógica de VI a IX semestre. El grupo de estudiantes seleccionadas intencionalmente, se subdivide en dos subgrupos, el primero compuesto por cinco estudiantes con alto desempeño en práctica y el otro conformado por cinco estudiantes con bajo desempeño.

Las estudiantes se eligen de manera intencional, puesto que para la presente investigación debían cumplir con los siguientes criterios:

- Estar cursando la Práctica Pedagógica, sin importar el semestre (de VI a IX)
- Cinco estudiantes consideradas por las asesoras de práctica, como estudiantes con alto desempeño en las prácticas anteriores, con una nota superior a 4 y que los asesores evalúan como estudiantes con prácticas destacadas.
- Cinco estudiantes consideradas por las asesoras de práctica, como estudiantes con bajo desempeño en prácticas anteriores, con una nota inferior a 3,5 y en las que, según las asesoras, se ha evidenciado dificultades en su quehacer docente.

Estos criterios de selección corresponden a la intención de la investigación; contrastar las concepciones de Práctica Pedagógica de estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil que presentan alto desempeño y estudiantes con bajo desempeño en su Práctica, lo que ayudará a comprender qué sucede en el pensamiento de estas estudiantes que genera su buen desempeño o dificulta su actuación en la práctica.

3.4 Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de la investigación se utilizan las siguientes técnicas e instrumentos, con el fin de recopilar la información necesaria para su posterior análisis e interpretación de las concepciones de las estudiantes en formación.

3.4.1 Entrevista semiestructurada.

La entrevista se propone con el objetivo de identificar las concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes, desde sus discursos. Se elabora desde tres categorías: identidad, conceptualización y quehacer (Ver anexo A). Este instrumento fue validado a través de dos procedimientos: prueba de expertos y pilotaje. Los expertos fueron:

- Stella Henao. Magíster en Pedagogía y Desarrollo humano. C.I.N.D.E.
- Carlos Abrahán Villalba Baza. Magíster en Educación. U.T.P.
- Francisco Javier Ruíz. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Caldas, Manizales.

El pilotaje se aplicó a seis estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, los cuales no participarían en la investigación.

3.4.2 Historia de vida.

Es un relato biográfico narrativo, donde las estudiantes describen sus experiencias más significativas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su contexto escolar. Estas son abordadas en tres momentos de su vida: la infancia, la adolescencia y la adultez. Este instrumento pretende indagar una de las categorías de la investigación (como instrumento complementario de la entrevista): la identidad, que permite poner en evidencia características

personales de las estudiantes frente a la profesión docente y su visión sobre el rol social del maestro (Ver anexo B).

Este instrumento se validó: con un pilotaje realizado a estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil, que no participaron en la investigación, en discusiones de la línea de investigación “Concepciones de Práctica Pedagógica” y mediante la evaluación de la experta: Elizabeth Gallego. Magíster en Desarrollo Humano.

3.4.3 Observación no participante.

Para la recolección de la información se tuvo en cuenta una guía de observación de clase, que parte de la categoría quehacer, en la cual se diferencian los distintos momentos de la intervención pedagógica: inicio, desarrollo y cierre (Ver anexo C). Este instrumento se validó en el macroproyecto: “Concepciones de Práctica Pedagógica de las Licenciaturas de la UTP” (2010) y en las discusiones con los participantes de la línea de investigación: “Concepciones de Práctica Pedagógica”, para ser más precisos en la observación.

3.4.3 Evocación del recuerdo.

Esta técnica también se conoce como estimulación del recuerdo o recuerdo estimulado. Es utilizado como instrumento complementario a la observación, realizando preguntas sobre las intervenciones pedagógicas acontecidas, respecto a la intención de las actividades y acciones de los estudiantes en formación, para reconstituir retrospectivamente la situación y aclarar circunstancias que no se precisaron en la observación.

Los tres instrumentos principales (entrevista, historia de vida y observación) desarrollados, permiten la triangulación de la información recolectada, para interpretar las concepciones que subyacen de los discursos y actuaciones de las estudiantes.

3.5 Procedimiento.

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

Fase de identificación: se aplicaron los instrumentos: entrevista, historia de vida, observación y evocación del recuerdo, y se organizó la información recolectada desde las categorías de análisis propuestas para indagar los discursos y actuaciones: identidad, conceptualización y quehacer.

Fase de caracterización: se analizó la información de cada una de las categorías para evidenciar la concepción de práctica pedagógica de cada una de las estudiantes con altos y bajos desempeños en su práctica.

Fase de contrastación: se contrastaron las concepciones presentes en las estudiantes con altos y bajos desempeños en su Práctica Pedagógica a luz de la teoría y los antecedentes revisados, para dar cuenta de las distancias y cercanías entre estos dos grupos de estudiantes.

Tabla 3 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. Para identificar el sentido de las concepciones de los estudiantes, desde los discursos y actuaciones. | - Entrevista - Historia de vida - Observación - Evocación del recuerdo |
| Caracterización | Caracterizar las concepciones de práctica pedagógica presentes en los discursos y actuaciones de los estudiantes de Licenciatura en | - Entrevista - Historia de vida |

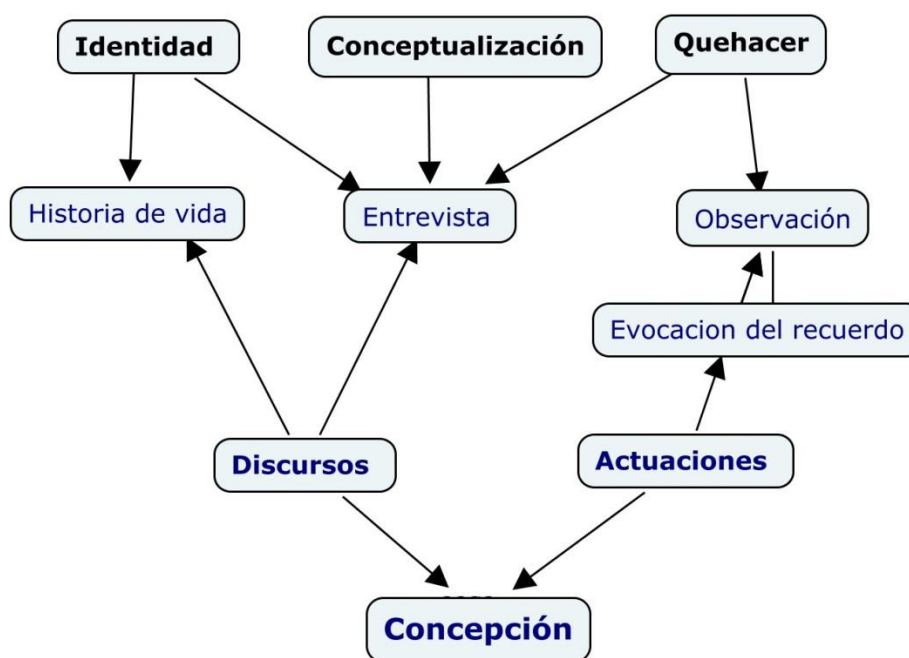
| | | |
|----------------------|---|--|
| | Pedagogía Infantil con altos y bajos desempeños. | <ul style="list-style-type: none"> - Observación - Evocación del recuerdo |
| Contrastación | Contrastar las concepciones de práctica pedagógica de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil con altos y bajos desempeños, para dar cuenta de las distancias o cercanías entre estos dos grupos de estudiantes, a la luz de la teoría estudiada. | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis instrumentos - Marco teórico y antecedentes. |

4. Análisis de la información

Para interpretar las concepciones de práctica pedagógica de los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil se organizó la información recolectada desde los diferentes instrumentos, a partir de las categorías de análisis, así: identidad, desde la entrevista y la historia de vida; conceptualización, desde la entrevista; y quehacer, desde la entrevista y la observación de clase, teniendo en cuenta la evocación del recuerdo (Ver anexo D).

Posteriormente se contrastaron los hallazgos de cada categoría obtenidos a través de los diferentes instrumentos, para explicitar las concepciones de Práctica Pedagógica de cada estudiante, después se compararon las concepciones de las estudiantes, para hallar las regularidades y diferencias entre estos. Este procedimiento se realizó tanto a las estudiantes de alto como de bajo desempeño en la práctica. Para finalmente hacer la contrastación entre ambos grupos.

Gráfica 2 Organización de la información desde los instrumentos



A continuación se presenta el análisis de la información. Se inicia con las estudiantes de bajo desempeño, en cada una de ellas se analizan las tres categorías propuestas, para identificar la concepción de práctica presente en los discursos y actuaciones, luego se realiza una síntesis de los hallazgos de estas estudiantes, para dar cuenta de las regularidades encontradas. Posteriormente, se presenta este mismo procedimiento con las estudiantes de alto desempeño. Finalmente, se procede a poner en evidencia las semejanzas y diferencias entre ambos grupos, develando los aspectos que potencian u obstaculizan la transformación de las concepciones de práctica.

Para mejorar la lectura del análisis se presentan las convenciones utilizadas para la transcripción de la información:

P: Pregunta

Obs: Observación

ER: Evocación del recuerdo

HV: Historia de vida

I: Infancia

A: Adolescencia

Ad: Adulthood

4.1 Estudiantes de bajo desempeño

4.1.1 Estudiante 1.

La estudiante tiene 23 años de edad, se encuentra en IX semestre y realiza la práctica pedagógica de VIII.

Identidad

Se considera un elemento fundamental en el quehacer docente; hace referencia al compromiso personal, social y de gremio, que permite identificar su percepción sobre la profesión docente. Desde esta dimensión el docente configura su labor y desarrolla su conciencia alrededor de la responsabilidad social de los diferentes actos educativos y se reconoce a sí mismo como un docente, con unas convicciones políticas dentro de la comunidad educativa (Moreno et al., 2006; Lanza, 2007). Esta dimensión se aborda desde la entrevista y la historia de vida.

La estudiante plantea como eje central del ser docente, la responsabilidad con la profesión y sus implicaciones, sin embargo ella expresa que en muchos casos esta responsabilidad no es asumida como “debe ser”: *“es una labor que requiere de mucha responsabilidad, pues los niños se basan mucho en lo que el docente les dice, para los niños el docente es como el sabelotodo y muchos no asumen esa responsabilidad como debe ser, muchos lo dejan solo en dar las temáticas”* (p1). Al parecer esta responsabilidad esta fundamentada en la influencia que tiene el profesor en la formación de los estudiantes, tal como lo había experimentado ella en su infancia y adolescencia con sus profesores, los cuales se centraban en desarrollar los contenidos, sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes. Esta es una de las razones que la motivaron a ser docente: *“con la idea de ser diferente a él (el profesor de 4° de primaria, que solo le interesaba dar los contenidos y regañar) y buscando la manera de apoyar a los demás estudiantes en su proceso de formación tanto académica como personal”* (HV, I).

Esta situación concuerda con lo que la estudiante propone en su historia de vida, en la que plantea la elección profesional desde el compromiso social que implica ser maestro: *“desde la infancia quería ser profesora o doctora para ayudar a las demás personas”* (HV, I), específicamente lo plantea como una profesión en la que puede ayudar a la formación integral de los niños, propósito que continuó en la universidad al enfrentar *“situaciones difíciles en la práctica, haciéndolo de la mejor manera posible para ayudar a los niños a aprender de manera diferente”* (HV, Ad).

Lo anterior deja en evidencia que para la estudiante el ser docente va más allá de los contenidos a enseñar y opina que los maestros deberían: *“tener en cuenta más esa educación desde el ser, lograr esa educación integral, que no se basen únicamente en desarrollar esas temáticas, si no que se tengan en cuenta las necesidades de los niños y el contexto que también influye mucho en ese proceso”* (p2). Para lograr lo anterior, la estudiante propone trabajar desde *“el socio-constructivismo, es decir, tener en cuenta lo que el niño sabe, tener en cuenta sus necesidades, su contexto para trabajar, pues es algo que está viviendo constantemente y puede aplicar lo que se le enseñe en la escuela, a su vida diaria”* (p2), esto refleja la importancia que se le da a los intereses de los estudiantes como requisito para que aprenden con sentido, lo que lleva implícita la convicción de estar haciendo cosas diferentes a lo tradicional: *“ser maestra, ahora sí, con la idea de cambiar la metodología que había experimentado en mi infancia y adolescencia, buscando una forma diferente de apoyar el proceso académico, teniendo en cuenta lo que los estudiantes esperan y no brindando simplemente lo que el profesor quiere o cree que necesitan”* (HV, A). Así ser socio-constructivista aparece en oposición a ser tradicional, y ser tradicional implica estar centrada en los contenidos y dejar de lado la formación humana. Desde esta perspectiva, el socio-constructivismo, utilizado constantemente en su discurso, es entendido en términos de la formación humana de los estudiantes a partir de sus intereses y necesidades, sin dar cuenta de la construcción social del conocimiento: *“con una metodología socioconstructivista que parta de los conocimientos e intereses de los niños”* (p2).

Las actuaciones del deber ser en el contexto escolar se construyen desde la infancia, con una identidad de “buena estudiante” en su historia vital: *“en mi infancia yo siempre mantenía estudiando, todos los días era preocupada por hacer mis tareas y estudiar para los exámenes, en la escuela comprendía muy bien todos los temas, las dificultades que se me presentaban eran mínimas”* (HV, I); esta identidad se sigue construyendo en su actuación como estudiante universitaria y como estudiante practicante, con el compromiso con la educación y con los niños a quienes enseña.

Ahora bien su historia vital, también evidencia el esfuerzo afectivo de contraponerse incluso a los obstáculos familiares: *“pero mi papá no estaba de acuerdo con eso (estudiar pedagogía infantil), porque él decía que darle estudio a una mujer era perder el dinero, que las mujeres solo servían para estar en la casa y que para eso no necesitaban estudiar”* (HV, I), y por otro lado las experiencias escolares negativas con sus docentes, lo que ayuda a potenciar esta posición; con el objetivo de cambiar la realidad educativa de muchos niños.

Sin embargo, este sueño se ve afectado por algunas vivencias negativas en el ámbito escolar, que la llevan a perder su interés: *“ya en la adolescencia, mi deseo de ser profesora fue disminuyendo, puesto que en la secundaria tuve la oportunidad de acercarme un poco más a algunos profesores y ellos decían que el trabajo de ser docente era uno de los más difíciles, entonces esto me asusto un poco, haciéndome pensar que en un futuro no sería capaz con ese trabajo o resultaría haciendo lo mismo que me hicieron a mí y mis compañeros”,* y decide estudiar diseño de modas. La falta de recursos la hace regresar a su sueño inicial: *“Por falta de recursos económicos no pude continuar. Fue en ese momento, que tome la decisión de continuar con mi sueño de infancia de ser maestra, ahora sí, con la idea de cambiar la metodología que había experimentado en mi infancia y adolescencia”* (HV, A).

Al ingresar a la Universidad siempre recibió el apoyo de su madre por el sueño en común con la docencia, lo que la impulsó aún más a querer ser profesora: *“Cuando inicié mis estudios mi mamá me apoyó mucho, porque ella también quería ser profesora”* (HV, Ad), a pesar de que su padre no tenía confianza en que lograra terminar: *“pero mi papá nunca estuvo de acuerdo con que continuara estudiando, y menos en ese momento que le habían pagado universidad a mi hermana y se salió en dos ocasiones, entonces él decía que iba a hacer lo mismo, que en cualquier momento diría que ya no quería estudiar más”* (HV, Ad).

Las dificultades antes mencionadas y la tenacidad para superarlas, son trasladadas al ‘ámbito de la práctica pedagógica: *“Pero a pesar de todas las dificultades que se me han presentado,*

siempre he encontrado la forma de solucionarlas de la mejor manera posible, logrando ganarme el cariño de los niños y lo más importante, logrando que los niños comprendan de una manera mucho más didáctica e interesante para ellos” (HV, Ad), pensando en la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades de los niños y contribuyendo a su formación de una forma diferente: “He descubierto que el trabajo con los niños y niñas es muy gratificante si se hace de manera innovadora y buscando la forma de responder a las necesidades, los intereses y las expectativas con los que ingresan a la escuela” (HV, Ad).

La experiencia en la práctica ha confirmado su decisión profesional: *“es una labor muy bonita, ver como los niños y niñas agradecen lo que uno les brinda, aunque hay momento en los que se presentan situaciones difíciles en las que uno no sabe cómo accionar frente a ellas, sin agredir o hacer sentir mal a los niños y niñas” (HV, Ad), “Ya en mis prácticas docentes, mis experiencias han sido muy difíciles, pero al tiempo han sido gratificantes y de mucho aprendizaje” (HV, A).* Se refleja entonces un doble movimiento afectivo, de un lado la gratificación que genera su desempeño y la confirmación de su decisión y de otro la angustia que genera el manejo de la disciplina en el aula y la presión del cambio en la forma de enseñar.

En síntesis, tanto la entrevista como en la historia de vida, evidencian que la estudiante se identifica con el rol docente, desde la responsabilidad social con la formación humana de los estudiantes, identidad que se construye y potencia en oposición a las experiencias escolares vividas, forjando en ella el interés por realizar una práctica diferente a la tradicional. Como lo plantea Feixas (2010) cada docente expresa y representa su docencia de manera muy singular, a partir de creencias y experiencias fruto de su trayectoria personal y profesional.

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 (Moreno et al., 2006; Lanza, 2007). Esta categoría se aborda desde la entrevista.

La estudiante concibe la práctica pedagógica como una asignatura, que a su vez es un espacio de aplicación de los conocimientos aprendidos en el proceso de formación, en el cual se deben reflejar los requisitos del programa en cuanto a las metodologías y didácticas propuestas. Además, es un espacio para enfrentarse a la labor docente y determinar su capacidad para desempeñarla: *“la práctica pedagógica es ese espacio donde, aparte que uno se da cuenta sí puede cumplir ese papel, es donde uno aplica los conocimientos que se tengan sobre dicho ejercicio”* (p4). En este sentido, una buena práctica se caracteriza por cumplir con todos los requisitos del programa, asunto crucial para la buena evaluación: *“...ver si se esta aplicando todo, mas que todo las didácticas, si! eso es lo que se califica, que se tengan todos los momentos de la clase, que se logre, que se pueda notar que las actividades que se hacen no sean vistas como juego, sino que tengan su enseñanza, desde los contenidos”* (p3).

Esta explicación de la práctica como lugar de aplicación y ensayo, evidencia de un lado, una mayor relevancia de la teoría frente a la práctica. Así, las planeaciones sintetizan la teoría enseñada y aprendida en los cursos de didáctica, pedagogía, psicología, entre otras. De otro lado, evidencia la preocupación por la evaluación, desde la idea que si se cumple con los requerimientos exigidos, se podrá “pasar o ganar” la práctica. Vista así, la planeación, que orienta la práctica, se convierte en una guía rígida que debe seguirse de manera estricta.

Se puede decir que la estudiante concibe la Práctica Pedagógica como una asignatura, en la cual se debe cumplir con los requisitos del programa de formación. Esto evidencia una práctica centrada en la aplicación de criterios propuestos por los asesores y que se desarrolla para obtener una calificación, lo que dificulta, según lo explica Moreno (2004), el desarrollo de procesos de reflexión y de contrastación conceptual con la experiencia.

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 Lanza (2007, p. 6) “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 et al., 2006, citado en Lanza, 2007, p. 7) 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. Se evidencia desde la entrevista, la observación de clase y la evocación del recuerdo.

La estudiante explica el quehacer, como una labor de enseñanza que sirve para aprender a querer la profesión docente y obtener la responsabilidad sobre la transmisión de conocimientos: *“en primer lugar aprender a querer esa labor, aprender a tener ese trabajo con los niños que es tan gratificante y que a la vez es una responsabilidad muy grande, se enfrenta uno a muchas cosas, tiene que estar uno muy atento a saber dar respuesta a lo que el niño quiere saber”* (p9). Para lograr lo anterior, se requiere de la búsqueda de estrategias adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes, buscando formas diferentes para que aprendan: *“yo pienso mucho en los niños, pienso como que actividades puedo llevar digamos para los mas pequeños y ahora que me tocó un cuarto, pienso si llevo esta actividad que trabaje con los mas pequeños como la van a tomar, si la van a ver como ridícula, entonces pienso como van a reaccionar, tener muy en cuenta la edad de los niños y el contexto, que influye muchísimo. Principalmente eso y ya después de conocer el grupo ya pensar en las estrategias para que les quede mas fácil el conocimiento”* (p7), lo anterior muestra una preocupación por diversos aspectos como: edad, contexto, motivación, que a su vez indican su interés por el aprendizaje de los niños. Este interés se enmarca en un enfoque que ella denomina socio-constructivista, entendido como la implementación de estrategias llamativas y lúdicas: *“el socio-constructivismo lo llevo al aula desde las actividades, como hacer las actividades mas dinámicas, mas lúdicas, no llegar y darles*

el tema y hagan el taller y ya, no! buscar como la forma de que los niños puedan interactuar entre si y con los diferentes objetos” (p6). Enfoque que considera es asumido por la licenciatura, por ende lo debe aplicar en sus prácticas y con el que comparte algunos principios básicos: *“estamos buscando trabajar con base en el socio-constructivismo y la asesora de práctica lo que espera ver mientras lo esta observando a uno, es eso”* (p8).

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

Inicia saludando a los estudiantes: *“Buenos días, ¿Cómo han estado?, ¿cómo les fue la semana pasada?”* (Obs. 2), escucha sus vivencias en la escuela: *“profe los de la tarde nos dañaron las carteleras”* (Obs. 2), *“el profesor despego las normas”* (Obs. 1), después , menciona las áreas, temas o actividades a desarrollar: *“vamos a trabajar en matemáticas y sociales”*, *“hoy vamos a ver las regiones”* (Obs. 1), *“hoy vamos a trabajar con las regletas”* (Obs. 2) y realiza preguntas generales sobre el tema a trabajar, como forma de indagar los conocimientos previos: *“¿Han escuchado hablar de las regiones?”* (Obs. 1), *“¿Qué son los divisores?”* (Obs. 2).

En el **desarrollo** de sus clases, propone actividades como: dibujar, hacer carteleras, realizar lecturas, resolver talleres y preguntas, que *“permiten a los estudiantes trabajar en grupo, para realizar trabajo colaborativo”* (E.R.). La estudiante se centra en repartir el material y dar las instrucciones sobre el trabajo a realizar.

Respecto a las situaciones de conflicto que se presentan en el aula, la estudiante se centra en llamar la atención a los niños: *“¿Qué pasa?, dejen de pelear, siéntense”, ¿ya terminaron?”* (Obs. 1, 2, 3), *“Ustedes cuatro se me separan ¡ya!, si no quieren que le pase el reporte al profesor”* (Obs. 2), *“Niño: No profe es que usted no regaña a nadie. Por qué? practicante: Siéntate y sigue trabajando”* (Obs. 2).

Los criterios de evaluación son: la entrega de talleres y “*la observación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades*” (E.R.).

El **cierre** de la clase se lleva a cabo mediante la realización de preguntas generales, como intento de socialización: “*¿niños que dudas tienen?, ¿ya entendieron?, ¿El profesor puede evaluar y todos lo ganan?*” (Obs. 2). Se organiza el salón y se recogen los trabajos elaborados y el material didáctico utilizado por los niños: “*como no quiere trabajar, me entregan los mapas*” (Obs. 1), “*me entregan el taller*” (Obs. 2), “*organicemos el salón y salen a descanso*” (Obs. 3).

De la observación de clase, se puede inferir que la estudiante sigue los criterios y estructura general de la planeación propuesta por la licenciatura, esto es: inicio, desarrollo y cierre, como momentos claramente establecidos y delimitados, por rutinas: saludo, preguntas sobre el tema, talleres y devolución de los mismos. Así, ceñirse a esta estructura parece que garantiza el “éxito” de su clase. En este sentido, se cumple por ejemplo en el inicio, con la indagación de los conocimientos previos de los niños, de manera muy general, como requisito de la planeación: “*¿Qué son las regiones?*” (Obs. 1), “*¿Qué son los divisores?*” (Obs. 2). Sin embargo, esta exploración no pasa a otro nivel, no se profundiza en las respuestas de los niños, no se retoman durante la clase y no se contrasta su evolución al finalizar la misma. En este sentido, la estudiante refiere en la evocación del recuerdo, que su modelo es socio-constructivista, porque parte de los conocimientos previos de los niños, ahora bien, ¿qué son los conocimientos previos, para la estudiante?. Al parecer son un listado de definiciones, que provienen del conocimiento científico que aun no se ha trabajado. Después de concluido este paso se procede a hacer un listado de temas o actividades a trabajar, sin que sea explícito para los niños la intencionalidad y el sentido de estas.

Respecto al desarrollo de la clase, éste se centra, en aspectos de carácter procedimental: se entrega el taller, se explica la técnica para desarrollarlo y se supervisa su desarrollo, para que efectivamente se haga como se presentó. Son clases donde predomina “la actividad”, como

forma de control de grupo y como evidencia de que la planeación se está desarrollando de manera adecuada. Así, durante el desarrollo de la clase, están ausentes preguntas por el sentido, por los aprendizajes, por los intereses y las dudas, tanto de la practicante como de los niños.

En cuanto a la resolución de conflictos, éstos se presentan cotidianamente en la vivencia del grupo, sin embargo, la mayoría de las veces son ignorados, porque el centro de la actuación de la estudiante, está en la finalización de la actividad propuesta. Cuando interviene lo hace para llamar la atención sobre el comportamiento inadecuado con ordenes como *“síéntese”*, *“haga silencio”*, *“no peleen”*, 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 del salón. Nuevamente, el aprendizaje y la reflexión por el mismo están ausentes.

Cuando la estudiante es interrogada sobre la evaluación, en la evocación del recuerdo, ella refiere que los criterios de evaluación son básicamente dos: la observación de la clase y la revisión de los trabajos escritos. Sin embargo, no se evidenció en ninguna de las clases observadas que la estudiante hiciera algún tipo de registro sobre la actividad realizada por los niños.

En síntesis, hay una preocupación por el hacer, en el que no se evidencian las dimensiones disciplinar, procedimental y estratégica. Los procesos reflexivos están ausentes, porque la estudiante considera que cumplir con los criterios establecidos por el programa garantizan por si

solos una “buena” práctica pedagógica, por lo que no es importante encontrarle sentido a cada uno de los componentes del quehacer y ni reflexionar sobre las características propias del mismo grupo y del aprendizaje. Esta situación evidencia la coherencia entre el discurso y la actuación, dado que la estudiante considera que está aplicando lo aprendido. Así, la práctica se convierte en un hacer repetitivo de rutinas establecidas en la carrera, que no se reflexionan y de la cual no se puede generar conocimientos educativos (Davinni, 1995).

Concepción

Después de realizar el análisis de cada categoría, se evidencia que en la estudiante subyace una concepción de práctica como “*asignatura*”.

En este sentido, la práctica es concebida como un escenario donde se deben implementar actividades llamativas y lúdicas, para hacer cosas “diferentes”, a las que fueron vivenciadas como estudiante de los demás niveles escolares, puesto que la estudiante se identifica con el rol docente, desde el interés por realizar una práctica diferente a la tradicional.

Este hacer está permeado por conceptos académicos a los cuales se les da una interpretación personal, como una práctica socio-constructivista en la que los conocimientos previos son fundamentales, precisamente éstos le dan coherencia con el modelo expresado: socio-constructivismo=conocimientos previos. De tal manera que la teoría se reduce a unos cuantos conceptos que le dan sentido.

Ahora bien, en su actuación es claro que esta manera de pensar la práctica, se está llevando a cabo porque, si el programa declara como suyo el modelo socio-constructivista y establece unos lineamientos que corresponden perfectamente con este modelo, si la estudiante sigue de manera estricta este modelo, en consecuencia su actuación también sería socio-constructivista. Esta situación es muy evidente para ella cuando indaga por los conocimientos previos de los niños y

planea y desarrolla actividades llamativas que los involucran activamente, por ejemplo, “realización de carteleras”, “trabajo con regletas”, “realización de dibujos” entre otras. Este convencimiento ingenuo podría deberse a la aceptación acrítica de las teorías pedagógicas “de moda”, como el socio-constructivismo, sin reflexionar sobre su sentido y complejidad (Vogliotti, 2004) y sin profundizar sobre supuestos epistemológicos y pedagógicos que subyacen a este modelo.

Desde otra perspectiva, la concepción de práctica de la estudiante, presenta algunas características de la tradición técnica, expuesta por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008), por varias razones: a) la estudiante evidencia el convencimiento de que aplicar la teoría aprendida durante la carrera, en cuanto a la metodología socio-constructivista, las didácticas y las diferentes estrategias, le garantizarán per sé, una “buena práctica”, sin darle sentido desde su propia acción y el contexto en el cual se desempeña. b) el modelo, se concreta en actividades llamativas, como las fichas de completar, rellenar o resolver preguntas, utilizadas esencialmente para divertir y controlar el comportamiento de los niños y niñas, lo que para ella garantiza la obtención de una buena calificación como practicante. Con la implementación de estas estrategias la estudiante pretende hacer las cosas de manera diferente y evolucionar de lo tradicional a lo moderno. En este sentido lo moderno está en lo divertido y activo de la clase. c) la estudiante ve el socio-constructivismo como un patrón de actuación, como técnicas de enseñanza (Elliot, 1980, citado en Porlán, García y Cañal, 1988), que indagan por los conocimientos e interés de los niños, pero que no trascienden en el desarrollo de la clase, por ello pretende tener siempre la estructura de clase planteada en el programa, sin que medien procesos de reflexión sobre su adecuación al contexto y a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas. Todo lo anterior parece dificultar los procesos de reflexión.

Estos hallazgos coinciden con los de Moreno et al. (2006), quienes concluyen que la práctica para los educadores en formación se asume como una asignatura más que deben cumplir para graduarse, lo que dificulta el desarrollo de procesos de reflexión y de contraste conceptual con la experiencia.

4.1.2 Estudiante 2.

La estudiante tiene 25 años de edad, se encuentra en IX semestre y realiza la práctica pedagógica de VIII.

Identidad

Identidad

La estudiante se identifica con el gremio docente por el agrado y satisfacción que le genera el trabajo con los niños: *“mis ideales en la adolescencia eran terminar y entrar a estudiar algo que tuviera que ver con los niños”* (HV, A). Además, la práctica se convierte en un espacio para demostrar su capacidad: *“porque es lo que siempre me ha gustado, y en las practicas, aunque hay veces si me ha tocado un grupo dificil y pues me he defendido y si siento que si puedo”* (p2), *“siempre soñé con ser profesora y ahora estoy acá y no me he rendido”* (p2). La identidad se construye desde el agrado por el trabajo con los niños y la capacidad de hacerlo, labor que se caracteriza por la resistencia y lucha por no rendirse.

Esta actitud hacia la enseñanza se ha construido, gracias a las experiencias positivas como estudiante: *“Mi sueño siempre fue ser profesora, desde que tengo uso de razón, siempre me ha gustado, tal vez la misma forma como me han enseñado, me ha llevado a querer esto”* (HV, I). A pesar de expresar que ser docente era su sueño, ella percibe el gremio como tradicional, en oposición a la formación recibida: *“Fue una etapa tan buena, yo quisiera que los niños aprendieran los conocimientos de otra manera, no como se puede ver ahora tan tradicional”* (HV, I), *“prácticamente todos los que están ahora (los docentes) ahí en este momento son muy tradicionales”* (p1).

En este sentido, se caracteriza por ser estratégica: *“responsable y estratégica...en el momento de planear, pienso en estrategias que pueda tener en el momento de estar en el salón”*

(p3), *“utilizar muchas estrategias, utilizar plan a,b,c...”* (p2). De esta manera, entiende las metodologías y la didáctica, como estrategias: *“Las estrategias es lo que yo llevo para realizar, las estrategias es... como la metodología que yo quiero utilizar y la didáctica es como aplique esas estrategias de enseñanza”* (p5).

Desde esta percepción, ella considera que se debe cambiar la forma como se esta enseñando: *“Muchos dicen ser constructivistas y acá nos enseñan, nos enfocan prácticamente ese modelo, pero a la hora de estar allá como tal, en lo que tenemos que hacer, tenemos que meterle estrategias de todo, del constructivismo, del tradicional”* (p1), *“Podemos implementar los conocimientos adquiridos en la didáctica y adecuarlos a los niños, para que sea mas fácil aprender”* (HV, Ad). Y propone aportar para cambiar el gremio, todos los conocimientos aprendidos en el proceso de formación: *“yo aportaría mis conocimientos sobre didáctica, toda la metodología que yo he aprendido para enseñarle a los niños”* (p1).

En su trayectoria de vida refleja que la infancia está marcada por las experiencias positivas de acompañamiento: *“Mi mamá y mi papá estaban pendientes de mi proceso, hasta 11 me revisaban los cuadernos. Entre más exigencia me ayudó a mejorar”* (HV, I): asunto que se repite en el ámbito escolar: *“Estudie en un colegio privado, la educación era muy diferente y me gustaba mucho la forma como me enseñaban, eran monjas, había una profesora con la que me entendía muy bien, nos daba todas las clases. Siempre estaba pendiente de uno en todo”* (HV, I), *“Todos los profesores era como lo mismo, la manera de enseñar era como la misma, estaban pendientes de uno si podía hacer las cosas”* (HV, I), pareciera que lo mas importante es prestarle atención a los estudiantes, interesarse por ellos y querer la labor docente, aspectos que la identifican con la profesión.

En la adolescencia se sigue reafirmando la identidad con la docencia desde el interés por el trabajo con la infancia, de tal manera que cualquier profesión relacionada con los niños era el ideal: *“entrar a estudiar algo que tuviera que ver con la enseñanza de niños, mi abuela me decía*

que perezca lidiar con niños, que si quería algo con niños que estudiara pediatría, pero como no me gusta la medicina, entonces pensé en estudiar fonoaudiología” (HV, A). Interés que no sólo se refería al futuro profesional, sino también a las actuaciones cotidianas, en las que se pone en juego los roles similares: “Pertencí a grupos juveniles (bienestar familiar), hacíamos dinámicas, paseos, bailes... como la practica comunitaria, actividades lúdico-dinámicas” (HV, A).

Ya en la adultez, las experiencias en la práctica corroboran su identidad, entendida como vocación: *“me gusta mucho lo que hago, me gusta mi carrera, tengo vocación porque me gusta lo que hago... porque yo lo elegí” (HV, Ad), y por las características personales que le sirven para interactuar con los niños: “En práctica de V en el jardín, me felicitaron porque mi actitud siempre es muy buena, porque siempre llego con la sonrisa, porque eso puede ayudar a los niños” (HV, Ad). Esta vocación la impulsa a buscar estrategias que le permitan enseñar de manera diferente: “Podemos implementar los conocimientos adquiridos en la didáctica y adecuarlos a los niños para que sea más fácil aprender... los niños saben que se va a trabajar de manera diferente y les gusta” (HV, Ad). Se evidencia desde su proceso personal la consideración de aptitudes y actitudes que le permiten proceder en el ámbito de la enseñanza.*

En síntesis la estudiante se identifica con la profesión docente por la vocación o el gusto por el trabajo con los niños, lo que la lleva a ella a querer enseñar de manera diferente, opuesto a la percepción que se tiene del gremio, que se caracteriza por las metodologías tradicionales y ella si bien se concibe como una maestra perteneciente al él, aportaría su formación profesional, para transformar esta situación. Así en oposición a las prácticas tradicionales que imperan en el gremio, se propone el uso de diversas estrategias que pueden enmarcarse tanto en una visión constructivista, como tradicional.

Conceptualización

La estudiante concibe la práctica pedagógica como un requisito de la carrera, una asignatura, que no está muy cercana a la realidad profesional: *“pues aunque no es algo que nos lleve mucho a la realidad, nos ayuda a enfrentarnos un poco a lo que puede ser nuestro quehacer docente”* (p3), *“aunque las practicas es algo muy diferente a lo que nos vamos a enfrentar, pero pues de algo se puede coger* (p2), *“Cuando ya estemos enfrentándonos nosotros será algo diferente, porque será prácticamente un año, mientras que nosotros vamos cada ocho días, durante tres meses. Entonces es muy poco el tiempo que uno comparte con ellos”* (p1).

Esta visión, limita las posibilidades de aprendizaje y por tanto de generalización del mismo: *“la practica pedagógica es... lo que las futuras licenciadas en pedagogía, realizamos durante tres meses aproximadamente un día a la semana, donde damos una clase, pero solo de dos materias, en un colegio donde nos dan un grado, ya sea de sala cuna a quinto, donde debemos enfrentarnos a ese salón y dar una clase como tal”* (p1). Es entonces una asignatura, con unas tareas muy claramente estipuladas que se deben cumplir.

Desde esta visión y siendo coherente, con lo expresado sobre el eje del quehacer profesional en las estrategias, la práctica se convierte en un espacio para ensayar las estrategias aprendidas en la carrera: *“ahí nos damos cuenta que estrategias podemos utilizar en los grados que tenemos y que nos toquen”* (p3), *“...Por ejemplo en lenguaje, todas las estrategias que utilizamos en las didácticas del lenguaje, cuando están empezando a aprender a leer, trabajar las caratulas y todas esas estrategias que nos dio la profesora* (p2). Así, si se tienen las estrategias claras, se planea desde ellas y se desarrolla la planeación en la clase, se garantiza el éxito de la práctica: *“una buena práctica seria que todo lo que propongamos en la planeación lo podamos desarrollar dentro de ese proceso de enseñanza y aprendizaje”* (p5). No se expresan preocupaciones a otro nivel.

Estos hallazgos concuerdan con lo planteado por Moreno (2004), al decir que los estudiantes en formación ven la Práctica Pedagógica como una asignatura, requisito para la graduación, sin reflexión sobre el quehacer (Davini, 1995, Diker y Terigi, 1997 y Litwin, 2008).

Quehacer

El quehacer de la estudiante se centra en la aplicación de estrategias que le sirvan para enfrentar situaciones concretas de la clase: *“para todo, yo digo que hay una estrategia diferente, hay que buscar la estrategia adecuada para ese momento”* (p9), tomando como fundamento la planeación de estas estrategias: *“en el momento de planear, pienso que actividades les pueden servir a ellos”* (p9), que ayuden a desarrollar la clase de manera agradable: *“para mirar que estrategias y que metodologías utilizar para que ellos tengan un buen proceso de aprendizaje y la clase no sea tan monótona y ellos se sientan a gusto”* (p7). En este sentido, sus principales fortalezas son: *“el gusto por lo que hago, la buena actitud frente al grupo y el uso del material didáctico, llevando las estrategias adecuadas* (p6). De lo anterior, se puede inferir que las estrategias son la base fundamental del quehacer de la estudiante en la práctica, puesto que éstas generan en los niños gusto, interés y aprendizaje.

En otro sentido, las dificultades que reconoce en sus clases, son externas a ella, como: *“la indisciplina y los problemas de aprendizaje”* (p8), las cuales resuelve: *“cambiando de actividad, haciendo pausas intermedias”* (p8). Lo que reafirma que las estrategias son la base fundamental del quehacer, que sirven también para superar las dificultades del grupo, dejando de lado la reflexión sobre sus propias dificultades, la forma de afrontarlas y su sentido para el aprendizaje de los niños y niñas.

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

Inicia saludando a los estudiantes y llama a lista, después pregunta de manera general sobre la clase anterior: *“Qué hicimos la clase pasada en lenguaje?”* (Obs. 2) *“Quién se acuerda lo que*

hicimos la clase pasada en matemáticas? (Obs. 3). Explicita el comportamiento esperado desde amenazas: *“Dependiendo del comportamiento de hoy, hay educación física la próxima semana”* (Obs. 1). Luego menciona los temas a trabajar, en términos de actividades: *“hoy vamos a hacer educación física de primero”* (Obs. 1), *“hoy vamos a responder unas preguntas sobre los juegos olímpicos”* (Obs. 2), *“hoy vamos a resolver problemas matemáticos”* (Obs. 3).

El **desarrollo** se lleva a cabo mediante una actividad por área, por ejemplo en la observación 1: salen al patio realizan ejercicios de educación física, pasan al salón, siguen con español, resolviendo un taller de preguntas sobre un cuento y luego pasan a la actividad de matemáticas, resolviendo una ficha de situación problema. Las actividades que se proponen en todas las clases, están encaminadas a: llenar fichas, resolver talleres y contestar preguntas a nivel grupal. La estudiante se centra en distribuir el material, explica la técnica para realizarlo y supervisar el desarrollo de las actividades.

Para controlar el orden del grupo, la estudiante llama la atención a los niños y quita elementos distractores: *“no peleen, no se paren del puesto, trabajen”* (Obs. 2) *“no griten, levanten la mano para hablar”* (Obs. 3), ignorando las situaciones problema. Y la evaluación se determina por la resolución de los talleres.

El **cierre** se lleva a cabo con un intento de socialización, organizando a los estudiantes en filas para que escuchen, pero la mayoría de las veces, se continua con la siguiente actividad de la otra clase, o recogiendo el trabajo y organizando el salón: *“vámonos para el salón, ustedes no quieren hacer nada”* (Obs. 1), *“ahora nos hacemos en grupos de a tres para la actividad de matemáticas”* (Obs. 2), *“terminan y me entregan por favor, organizan las sillas. Entréguenme los trabajos que me voy”* (Obs. 3).

De la anterior estructura de clase, se puede decir que cuenta con los requisitos generales de la planeación, propuestos por el núcleo de práctica, como: inicio, desarrollo y cierre. Sin embargo, éstos se llevan a cabo de manera lineal, por ejemplo en el inicio, se indagan los conocimientos previos con preguntas generales, que no dan cuenta de lo que saben los niños, sino a modo de recuento sobre lo visto: “*Qué hicimos la clase pasada en lenguaje?*”, “*Quién se acuerda lo que hicimos la clase pasada en matemáticas?*”, por ello tampoco se confronta la evolución de los conocimientos durante la clase o al finalizar la misma.

Tanto en el discurso como en la actuación, se evidencia que el desarrollo de la práctica es esencialmente instrumental, no hay evidencia de las dimensiones, disciplinar, procedimental, ni estratégica. Lo central está en desarrollar una serie de actividades, que de un lado, permiten conservar el orden del grupo y de otro, cumplir con todo lo planeado. Así el cierre de clase se centra en entregar lo previsto, ya sean talleres o fichas, etc. De esta manera se sigue con el formato y se cumple con la tarea de la práctica. En este proceso, los procesos de reflexión se ven reemplazados por el cumplimiento de normas y estándares ya establecidos, como lo han planteado Davini, (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008).

Concepción

Después de analizar la información de la estudiante a la luz de las categorías, se puede inferir una concepción de Práctica como “*asignatura*”. Esta a su vez se centra en las estrategias.

En el marco de esta concepción, la estudiante se identifica con la docencia con el compromiso de enseñar de manera diferente, mediante el uso de diversas estrategias.

Tanto en el discurso como en la práctica misma, en total coherencia, el centro son las estrategias, es decir, un quehacer instrumental, que sigue lineamientos externos al contexto de enseñanza y aprendizaje en el cual se desenvuelve. Estos lineamientos externos son dados por el

programa, en forma de planeaciones estructuradas que garantizan el orden de lo que se hace y el control del grupo. Así se cumple con la función del maestro como aplicador de estrategias y se confía en lo que “otros” (en este caso el núcleo de prácticas) han estipulado como adecuado, sin importar el contexto en el cual se desempeñe, dado que se piensa la práctica como un lugar lejano al quehacer profesional y sitio de experimentación de estrategias. Esta situación genera seguridad en la actuación y esfuerzos mínimos en cuanto a repensarse como maestra y repensar lo que se hace en el aula a la luz de los eventos de la misma (dimensión estratégica). También garantiza que al cumplir con los requerimientos de manera lineal, se puede obtener una nota satisfactoria y pasar este requisito. De esta forma los procesos de reflexión se ven remplazados por el cumplimiento de normas y estándares ya establecidos externamente.

También se identifican en la concepción de esta estudiante características de los enfoques tradicional y técnico, planteados por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008).

En cuanto a las características de un maestro tradicional (Davini, 1995, Diker y Terigi, 1997 y Litwin, 2008), la estudiante asume la enseñanza como una actividad artesanal, en la que el conocimiento se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos del docente en la interacción con su contexto escolar, para lo cual la formación disciplinar ocupa un lugar secundario. En este sentido, se hacen interpretaciones particulares de los términos: metodología y didáctica, que son reducidos a las estrategias, las cuales terminan siendo el fundamento para desarrollar su práctica pedagógica. De esta manera, no sólo se simplifica la práctica a un ejercicio acrítico, que desvirtua la complejidad de la profesión docente, sino que también, se convierte en una reproducción del modelo de sus profesores de infancia y adolescencia, imitando conceptos, hábitos y rutinas incorporadas en el aula, desde su experiencia como estudiante (Moreno, 2004, Tardif, 2004).

En cuanto a las características del enfoque técnico (Davini, 1995, Diker y Terigi, 1997 y Litwin, 2008), la estudiante en su práctica busca lograr prototipos estructurados del proceso de

enseñanza y aprendizaje, como lo es la planeación exigida por el programa, como un formato lineal, que se convierte en receta en todas sus intervenciones. No se concibe a sí misma como una maestra que puede pensar y repensar su quehacer, sino como un técnico que confía en lo que otros, considerados como “expertos” pensaron sobre lo que debería hacer.

4.1.3 Estudiante 3.

La estudiante tiene 25 años de edad, se encuentra en IX semestre y realiza la práctica pedagógica de VIII.

Identidad

En la historia de vida de la estudiante durante la infancia no se evidencia ninguna preocupación a nivel profesional, a pesar del interés familiar: *“mi papá siempre me dijo que el estudio era lo más importante y que siempre iba a luchar por mi estudio, sin embargo nunca pensé en estudiar en la universidad ya que no lo veía necesario”* (HV, I). Son las experiencias escolares las que empiezan a involucrarla con la docencia: *“Cuando estaba en quinto de primaria me nombraron personera de la escuela por ser una de las mejores estudiantes y por votación de la escuela, estando de personera debí manejar todo el grupo ya que el profesor se iba por algunos periodos de la mañana y me dejaba a cargo el salón”* (HV, I), *“Estando en este mismo grado surgió un proyecto llamado “de niño a niño” consistía en que una vez a la semana se visitaba la casa de un niño o niña el cual le correspondía a un estudiante y le enseñaba algo, estas clases las preparaba el profesor nos decía que hacer y nosotros las implementábamos en la casa de estos niños”* (HV, I). Con estas experiencias no sólo se pone por primera vez en juego sus habilidades como profesora.

Sin embargo, en su adolescencia seguía sin estar segura de elegir la profesión docente: *“en el colegio mi nivel educativo bajo y el hecho de enseñar me parecía muy maluco”* (HV, A), no obstante se le seguían presentando situaciones que la llevaban a tener experiencias de enseñanza: *“ellos (los profesores de catequesis) me daban los temas a dar y la forma de hacerlo, lo cual era*

muy didáctico y me empezó a gustar el hecho de enseñarles a los niños y niñas acerca de DIOS” (HV, A), *“estando de personera debí manejar todo el grupo ya que el profesor se iba por algunos periodos de la mañana y me dejaba a cargo del salón”* (HV, A). Nuevamente se presentan experiencias en su vida, que la llevan a probar sus habilidades y el interés por enseñar de manera diferente.

En la edad adulta nuevamente se encuentra con una experiencia que la confronta, la cual parece cerrar el círculo para tomar su decisión profesional, por lo que se inscribe en Pedagogía Infantil: *“después de que mi prima me invitó a las rondas que se hace en la materia de lúdica y pues me gustó mucho y tome la decisión de estudiar esto, ya que era algo que me llamaba la atención”* (HV, Ad).

Para este caso son las experiencias reiteradas las que marcan la decisión profesional, pero también la consideración de que se cuenta con las habilidades necesarias para desempeñarse como docente.

Específicamente en la entrevista, la estudiante percibe que los docentes tienen la responsabilidad de ayudar a construir conocimientos a los estudiantes: *“son los que guían y los que ayudan a través de lo que hacen en el aula de clase, ayudan a construir el conocimiento en los niños, dependiendo de las estrategias y de lo que el profesor haga, pues los estudiantes van a tener un conocimiento acerca del tema que se les está dando”* (p1). Sin embargo, se plantea que la mayoría de los docentes son facilistas y desempeñan esta labor por beneficio personal, sobre todo económico: *“son muy facilistas (los docentes) y que quieren como mucho, no pues ser profesor es muy fácil, pues porque el horario que es muy bueno, porque uno se sienta allá y solo les dicta, pues porque lo ven como una profesión muy fácil, donde no interesan los niños, lo que interesa es el bienestar de ellos, más que todo económico y profesional, pues la carrera de profesor es muy fácil, entonces cualquiera se puede meter ahí”* (p1). En este sentido, asume una posición crítica y propone: *“modificaría la forma de enseñar, de pronto y los contenidos en la*

forma como los llevan, los transmiten, la transposición didáctica de los profesores no se está dando de forma correcta y lo toman de forma fácil, entonces eso podría modificarse” (p2). De manera más concreta, aportaría al gremio la implementación de estrategias didácticas: *“estrategias didácticas para los profesores en cada una de las asignaturas, donde le permita al profesor la transposición didáctica de los conocimientos”* (p2), *“estrategias, siempre busco que sean agradables para los estudiantes acorde al nivel que tenga”* (p3). Lo anterior refleja la importancia del compromiso docente, especialmente con el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido ella resalta como un aporte de las estrategias didácticas, como otra forma de ejercer la profesión.

Se podría decir, que la estudiante se identifica con la labor docente desde las habilidades personales para la enseñanza, reconocidas en sus vivencias y que conllevan a construir una responsabilidad en la transmisión de conocimientos, lo cual se logra con la implementación de estrategias llamativas para los estudiantes. Labor que implica compromiso por parte del docente, para buscar las estrategias adecuadas, como base del quehacer. Identidad que se construye en las experiencias de enseñanza vividas (Davini, 1995, Diker y Terigi, 1997 y Litwin, 2008).

Conceptualización

La estudiante concibe la práctica pedagógica como un espacio de aplicación de la teoría, que permite validar las estrategias aprendidas en el proceso de formación: *“es coger toda la teoría que nos dan en la Universidad, llevarla a un contexto, no dejarla en el aire, sino aterrizarla en un contexto, que es el aula de clase”* (p3), *“llevar la teoría a la práctica... algunas veces las estrategias que le dan a uno no son las adecuadas”* (p4), *“las prácticas a mi me parece que es importante el hecho de las prácticas en ese sentido, en que se lleva a la realidad, no es algo imaginario, sino que es algo real, uno darse cuenta que lo que le están enseñando en la universidad si puede ser cierto, llevarlo a la vida laboral de saber si eso es realidad o es fantasía y se quedo en la teoría”* (p3). En este sentido, la teoría entendida como estrategias, las cuales se deben validar porque son indispensables para enfrentarse a la realidad.

Así pues, una buena práctica requiere de un profesor con ética, que parta de los conocimientos, intereses y necesidades de los niños: *“debe tener el contexto que no se puede salir el contenido del contexto, debe tener actividades que vayan de acuerdo con los conocimientos previos de los niños y a otros nuevos conocimientos, debe tener como le decía ahora, antes de todo un encuadre, algo que les indique a los niños lo que deben hacer y una explicación y socialización de lo que se hizo y pues un muy buen cierre”* (p5), *“debe ser un profesor comprensivo, éticamente, pues que tenga buena ética, un profesor con un conocimiento muy grande y con una facilidad de ese conocimiento pasarlo a un conocimiento escolar para los niños”* (p5). Se utilizan en el discurso conceptos como: contexto, conocimientos previos, transposición didáctica y estrategias, además de mencionar los pasos de la planeación como requisito del programa. En todo ello se evidencia la preocupación por los contenidos.

Quehacer

La estudiante considera que la práctica pedagógica es el espacio para llevar la teoría a la práctica, en una relación unidireccional, que implica la planeación de estrategias que cumplan con los requisitos de los asesores. Sin embargo, no deja de lado los conocimientos previos de los estudiantes, pero como exigencia fundamental, del modelo del programa: *“en la planeación, tengo muy en cuenta los niños, los intereses que ellos tienen, lo que ellos han pedido, tengo en cuenta lo que la profesora nos pide y las teorías para ello”* (p7), *“el material que necesito, que la planeación este corregida y debidamente organizada y la disposición”* (p6).

En este sentido, destaca que en su práctica tiene en cuenta los pasos de la planeación y sobre todo las actividades llamativas: *“buen manejo de grupo, eeehh siempre hay actividades ehhh en concreto, actividades desde lo concreto para los niños y que hay una socialización y cierre de lo que se hizo en la clase”* (p6), *“se muy bien lo que voy a enseñar, nunca enseñé algo que no este planeado, llevo el material y lo que necesito, nunca llego a improvisar”* (p9). La planeación se convierte en la bitácora que contiene los pasos requeridos e indispensables para tener claridad y éxito en la clase. Por lo tanto, una de sus mayores preocupaciones es no poder cumplir con alguno de estos: *“a veces aquello de la explicación de algo, a veces cuesta y pues toca*

repetirlo... también aunque se habla mucho de la socialización, no! mas bien en la explicación con respecto a lo que ellos socializaron e hicieron, ya para concluir eso se me dificulta y a veces se me olvida hacerlo y eso me parece que si es una dificultad... de pronto por el tiempo o porque de pronto uno a veces no lo ve tan importante... porque cuando nos dicen que debemos hacer eso que yo no hago, uno dice: ¡hay yo no lo estoy haciendo!, entonces pienso que debo hacer algo para mejorarlo (p8). A su vez esta bitácora se convierte en camisa de fuerza, desde la cual se hace la reflexión sobre su cumplimiento o no.

Esta reflexión superficial, se corrobora al expresar que el diario de campo no sirve como mecanismo de reflexión y solo es visto como un requisito del programa: *“yo puedo hacer mi práctica sin el diario de campo divinamente y a mi eso no me quita ni me pone nada, yo no soy juiciosa con eso, yo lo hago porque tengo que presentarlo, pero si debe servir para algo, porque todos los semestres es igual, pero a mi la verdad no me ha servido” (p9).* La pregunta por el sentido queda reducida al cumplimiento de la tarea y no de la profesión.

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

Inicia saludando a los niños y realiza una reflexión sobre el comportamiento, ya sea recordando las normas o realizando lecturas de historias cortas: *“¿Como se van a comportar hoy?, si quieren salir puntual al descanso se deben comportar bien” (Obs. 2), “Como se llama la lectura? -espíritu de equipo y colaboración” (Obs. 3),* después pregunta sobre las actividades realizadas en la clase anterior, como forma de indagar los conocimientos previos: *“Que hicimos la clase pasada” (Obs. 1), “¿Qué hicimos la semana pasada en matemáticas?” (Obs. 2), “Vamos a empezar con matemáticas, recuerdan que estábamos trabajando con el metro, ¿ustedes que otras cosas conocen para medir?” (Obs. 3).*

En el **desarrollo**, se proponen actividades como: Resolver preguntas, talleres, realizar lecturas, elaborar carteleras y medir objetos. Privilegia el trabajo en grupo, *“para que aprendan a compartir y trabajar en equipo sin peleas” (ER).* La estudiante se centra en repartir el material,

explicar el trabajo y supervisar el desarrollo, y los estudiantes realizan el trabajo, contestan las preguntas de la profesora y desarrollan las guías de trabajo. La evaluación esta determinada por la entrega de los trabajos realizados por los estudiantes.

Las situaciones problemas, se resuelven llamando la atención a los niños: “*ya no peleen, así no, siéntense*” (Obs. 1), “*Mariana, siéntate..., niñas no peleen... ¿ya terminaron?*” (Obs. 3). Otra estrategia es medir el cronometro del comportamiento de sus estudiantes y la consecuencia es quitarle tiempo del descanso.

En el **cierre** de la clase, se intenta realizar la socialización de carteleras y se realizan preguntas a los niños como: *¿si cumplieron las normas?, ¿Qué aprendimos hoy?* (Obs. 1), *¿Qué aprendimos hoy en matemáticas?* (Obs. 2). Después pide que organicen el salón y entregan los trabajos desarrollados.

De la anterior estructura de clase se puede evidenciar la preocupación por cumplir todos los pasos de la planeación, como requisito del programa: el inicio con preguntas, actividades con material concreto, lecturas, resolución de preguntas, talleres, carteleras y la socialización, sin que se evidencie en las diferentes observaciones, una preocupación por el aprendizaje, por ejemplo en el inicio se indagan los conocimientos previos con preguntas generales sobre las actividades realizadas en clases anteriores: “*¿Qué hicimos la semana pasada en matemáticas?*”. Así, se cumple con este paso y se continúa con lo planeado. Las respuestas a estos interrogantes, no se retoman en el desarrollo de la clase y no se confrontan al final. Aunque, la estudiante en la evocación del recuerdo expresa: “*si retomo los conocimientos previos al final con preguntas*”, entendidos como preguntas sobre el tema y no sobre el aprendizaje

Respecto a la resolución de conflictos en el aula, aunque intenta reflexionar sobre el comportamiento de clases anteriores, implementando lecturas de historias de valores, siempre se

termina llegando a la estrategia de castigo-recompensa, donde los niños se deben ganar el descanso: “¿Cómo se van a comportar hoy?, si quieren salir puntual al descanso se deben comportar bien”, o con otras estrategias para controlar el comportamiento de los estudiantes, como el uso del cronometro o llamando la atención a los estudiantes, sin evidenciar reflexión sobre los actos y consecuencias. Esto puede estar impidiendo que los niños le encuentren sentido al cumplimiento de las normas.

En el desarrollo, se realizan actividades, que la estudiante considera “llamativas”, como hacer carteleras, lecturas, resolver preguntas, medir objetos, es decir, actividades de tipo procedimental, que no involucran los conocimientos de los niños. En cuanto a la evaluación, la estudiante expresa en la evocación del recuerdo: “*tengo en cuenta la participación de los estudiantes en las actividades*”, no obstante, no se evidencia un registro sistemático de dicha participación.

En el cierre de la clase, se evidencia la intención de realizar una socialización del trabajado en clase, pero el grupo se encuentra disperso y desordenado, aun así ella sigue hablando sin que el grupo le preste atención, de tal manera que queda cumplido este paso y termina la clase.

Desde la relación entre la entrevista y la observación, se evidencia la preocupación de la estudiante por cumplir a cabalidad con todos los requisitos de la planeación, de lo cual, se resalta: los conocimientos previos de los niños, que se retoman como preguntas, la implementación de estrategias llamativas de tipo procedimental y el intento de socialización. Con esto se cree que se esta desarrollando una clase constructivista. En este contexto, dado que lo central es el desarrollo de la planeación, las contingencias no la modifican, no se reflexiona al respecto, ni se posibilita la reflexión en los niños y niñas. Si todos los pasos propuestos se cumplieron, la clase fue exitosa. Interrogantes sobre lo que aprendieron los niños y las dificultades para aprender determinado contenido están ausentes. La práctica es vista como una

reproducción de estrategias aprendidas sin reflexión (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Moreno et al., 2006 y Litwin, 2008).

Concepción

Al realizar el análisis de las tres categorías, se puede evidenciar en la estudiante una concepción de práctica como “*espacio de aplicación*” sustentada en la planeación.

En esta concepción, la práctica es el lugar de aplicación de la teoría. Esta visión unidireccional se concreta en la planeación que a su vez se transversaliza por estrategias novedosas y lúdicas. Así se explica la necesidad de ajustarse a la planeación, considerada como una brújula que le indica que tan acertada es o no su actuación como docente. Esta explicación genera una reflexión ligada al formato pre-establecido, que le genera seguridad en lo que hace o debe hacer.

Desde esta concepción, la estudiante considera, en sus discursos, que tiene la responsabilidad de transmitir los contenidos, que ella misma ha establecido con la ayuda de su asesora, con la convicción de que los niños aprenden porque ella realiza un buen proceso de transmisión, cuando explica y sigue lo planeado. Sin embargo, durante la realización de la práctica no hay evidencias acerca de la preparación disciplinar de los contenidos, puesto que la clase esta centrada en el desarrollo de actividades instrumentales, como base del quehacer docente, actividades denominadas “llamativas”, en las que los niños deben “hacer”. Esta situación es considerada como socio-constructivista. Así su actuación es instrumental, en el sentido de seguir un formato de enseñanza desde el desarrollo de estrategias.

Es decir, la estudiante se identifica con la labor docente por la responsabilidad en la transmisión de conocimientos, a través de la aplicación de estrategias.

También se evidencia en la concepción de la estudiante, características del enfoque técnico, propuesto por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008), al buscar prototipos estructurados de enseñanza, como los pasos de la planeación propuestos por el programa. De esta manera se cede la labor intelectual de pensar qué enseñar, cómo y para qué, dentro de un contexto, a los expertos. Además se centra en la aplicación de estrategias en la que el centro no es el aprendizaje de los niños, sino su dominio grupal, de tal manera que garantice el “éxito” de la práctica.

4.1.4 Estudiante 4.

Es estudiante tiene 24 años de edad, se encuentra en IX semestre y realiza la práctica Pedagógica de VIII.

Identidad

Para la estudiante, la docencia es una profesión de gran importancia, por el compromiso de formación 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). Esta identidad con la docencia, se evidencia desde el compromiso social por ayudar a formar seres humanos íntegros, motivada por el gusto de trabajar con los niños: *“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 empatía que tengo con los niños y niñas es una de las mejores opciones y decisiones que he tomado en la vida”* (HV, Ad).

Sin embargo, cree que 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 refleja

su preocupación por la formación específica de un maestro, desde la explicación que la enseñanza requiere no solo de conocimientos disciplinares, sino también de la pedagogía y la didáctica, para que sea posible desempeñar un papel relevante en la formación de ciudadanos.

Desde esta percepción, considera que el sentido de la práctica es aprender a valorar la labor docente, vista como un servicio, que tiene como función esencial la formación humana: *“Yo digo que para mí es el sentido de pertenencia y de ver que la... o sea, valorar lo que hago y por lo que quiero hacer. O sea más como un servicio a la humanidad”* (p3).

En este sentido, la estudiante expresa que los docentes deben formarse primero, como seres críticos, para lograr formar a sus estudiantes como seres humanos íntegros: *“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).

Así pues, la estudiante se caracteriza a sí misma, por ser una docente que tiene una gran responsabilidad social al velar por la enseñanza de saberes escolares. En este sentido, concibe la enseñanza como un servicio, en el cual se debe conocer a los estudiantes, establecer buenas relaciones con ellos y fundamentar la formación moral: *“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)

En cuanto a su historia de vida, desde su infancia ella se reconoce a sí misma como una persona responsable: *“Desde que entre a estudiar me caracterice 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), valores infundidos por sus padres y que le ayudaron a superar las dificultades económicas de su familia y ganar el aprecio de sus

profesores. Los sueños de la infancia eran múltiples pero se relacionaban con el aprendizaje: *“ser una de las mejores estudiantes y aprender todo lo que me enseñaban. Quería ser cantante, pintora, autora de teatro, modelo, bailarina, tocar piano, bacteria o guitarra, profesora y veterinaria, pues en realidad quería ser todas, me encantaba aprender de todo”* (HV, I).

Precisamente sus características personales le permitieron no sólo tener experiencias en el mundo de la enseñanza, sino también reafirmar su autoimagen: *“En la escuela siempre me destaque 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”* (HV, I), *“Me encantaba ayudar a mi hermanita que tenía algunas dificultades ya que aprendía más lento que yo y me encantaba explicarle en casa y motivarla, pues a ella le daba un poco de pereza estudiar”* (HV, I). Estas experiencias se entienden como indicios de la construcción de la identidad como docente.

En la adolescencia se refleja en la estudiante el compromiso social por ayudar a los demás y por contribuir a la formación humana de los niños: *“A los dieciséis años participé 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), *“A los días entre a un grupo de oración y empecé un grupo de niños y niñas que hasta hoy se mantiene, donde les enseño valores y hacer personas de bien y servirles a los demás”* (HV, A), Nuevamente aparecen experiencias en las que se pone a prueba como docente: *“A los quince años reunía a todos los niños y niñas de la vereda a jugar en mi casa, pues siempre e tenido una gran empatía con los niños y niñas, realizábamos muchas rondas y jugaba a que yo era la profesora ya que me encantaba enseñarles”* (HV, A), *“una profesora me pidió el favor de que si le ayudaba con las clases ya que me dacia que yo tenía mucha madera para ser maestra y que si le podía ayudar, como a mí me encanto enseñar le dije que si”* (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). Una profesión que sus propias vivencias como estudiante y luego en el ejercicio de “ser docente”, contribuyeron a construir su identidad. En este sentido no se llega a la universidad a aprender que es ser docente, mucho antes ya se ha construido no sólo una representación del rol del docente, sino también de sus actuaciones en el proceso de enseñanza. Para este caso se concibe la docencia como apostolado, es decir como el amor a lo que se hace y la misión que debe cumplir: *“Siempre le doy gracias a Dios por mi carrera ya que pienso que es lo que él quería para mí, esto es muy importante porque en el transcurso de la práctica y en el quehacer docente he aprendido que lo más importante es amar lo que se hace”* (HV, A).

En la adultez se reafirma su identidad con el quehacer docente, desde la vocación y el servicio social que esta aporta: *“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”* (HV, Ad), *“al aula no solo va a enseñar un contenido sino a formar seres humanos íntegros, con competencias ciudadanas y responsables”* (HV, Ad), *“También he aprendido que el ser docente tiene un valor especial, pero depende como un maestro ejecute su misión ya que como se desenvuelva en el aula es la manera como los niños y niñas lo van a querer o lo van a detestar”* (HV, Ad).

Es claro, tanto en la entrevista como en la historia de vida, que la estudiante se identifica con el gremio a través de una articulación entre lo personal y social. En cuanto a la percepción personal, se reconocen características relevantes de la profesión docente, construidos en espacios escolares desde la infancia, como elementos necesarios para sus prácticas educativas. Desde la responsabilidad social por el compromiso en la formación de seres humanos íntegros. En este sentido, su interés no está sólo en la enseñanza de conocimientos, sino básicamente en la

adquisición de aprendizajes que les sirve para desenvolverse responsablemente en su contexto. Así, ella tiene claro que su actuar tiene implicaciones en la construcción de un tipo de sociedad y de ciudadano.

Conceptualización

La estudiante concibe la práctica pedagógica como el momento oportuno para poner a prueba las capacidades y conocimientos adquiridos en la carrera *“Para mi una buena práctica... albergaría digamos 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), *“La práctica docente tienen mucho sentido porque allí se pueden evidenciar todos los conocimientos adquiridos durante la carrera. Se puede ver si aprendió o no”* (p3).

Considera también, la práctica pedagógica como un espacio de reflexión, entendida como la evaluación de las capacidades para desempeñarse como docente: *“...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), *“mirar si usted aprendió o se supone que aprendió, para poderlo practicar... Es un momento oportuno para ver que soy capaz de hacer o como me desarrollo a partir de lo que le califiquen o lo que diga la orientadora o tutora de la práctica”* (p4). De lo anterior se puede inferir que la reflexión es una prueba de auto-evaluación o confirmación de la vocación y de las capacidades de ejecución evaluadas por la tutora.

La estudiante plantea que una buena práctica pedagógica, es aquella en la que se aplican los conocimientos adquiridos en el proceso de formación: *“Pues para mi una practica 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 hay en ese mismo salón” (p5).

Un espacio de aplicación de lo que se entiende de la teoría.

La práctica es vista desde dos perspectivas. Una como espacio de autoevaluación y heteroevaluación (con la tutora) de su vocación y su capacidad para saber si tiene sentido la profesión elegida. Otra como un espacio de aplicación de lo que se ha aprendido en el transcurso de la formación. Ambas mediadas por la formación humana.

Quehacer

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), *“me gusta tratarlos como seres humanos. Como les va en la casa, en su vida, me gusta interactuar con los estudiantes”* (p9), *“...me ocupo de eso, como en formar a los niños como tal, como seres humanos y para la ciudadanía. No es solo el hecho de enseñar un tema, pero es importante también porque me interesa que aprendan”* (p6). Si bien la planeación es el punto de partida, la formación humana, aparece nuevamente como elemento central y transversal a su quehacer.

En este proceso no descarta la importancia de la formación disciplinar para la enseñanza: *“...Pues una fortaleza que me parece a mi 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). Desde esta posición considera claves los contenidos, para planear las actividades de enseñanza. Después de tener claros los contenidos, viene la preocupación por implementar diversas estrategias, bajo el supuesto de que el socio-constructivismo se explicita en las didácticas, entendidas como estrategias: *“Lo primero que hago antes de desarrollar la*

práctica pedagógica es investigar sobre todos los temas... Luego planear esos temas... Establecer cómo se van a llevar a cabo, cómo sería la mejor manera para que los niños entendieran ese tema, buscar la estrategia pues didáctica, para que el niño comprenda” (p7), “Me gusta mucho motivarlos por decirlo así, la didáctica como hacer de las cosas digamos teóricas o lo que sea, divertidas” (p6).

De otra parte, considera que en el desarrollo de las prácticas una de sus fortalezas es el manejo de grupo, dándole mucha importancia al comportamiento de los niños: *“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, pide orden al grupo, realizando ejercicios de motricidad *“Manos arriba, manos en los hombros, manos en la cabeza, manos en los ojos” (Obs. 2)* y recordando las normas: *“¿Cuáles son las normas?, recuerden no se paren del puesto...” (Obs. 1,2 y3)*, normas que evidencian la preocupación por el orden del grupo. Cuando considera que los niños quietos y en silencio, después menciona las actividades a desarrollar: *“vamos a ver un video, vamos a trabajar con la recta numérica” (Obs. 1) “hoy vamos a realizar una situación problema” (Obs. 2).* En cuanto a la indagación de los conocimientos previos, lo hace desde la intuición de los estudiantes o realizando preguntas sobre el tema: *“vamos a dibujar el mapa de Pereira” (p2), “¿cuáles son los pasos necesarios para resolver problemas?” (p3).*

Durante el **desarrollo** de sus clases, centra su enseñanza en actividades como videos, resolución de fichas con situaciones problema, realización de dibujos o gráficas y resolución de preguntas, las cuales deben realizar de manera individual. Cuando cada niño termina el trabajo individual, se les pide que trabajen en grupo: para resolver problemas o hacer la co-evaluación

del comportamiento. Las ayudas que ofrece a sus estudiantes se refieren a la explicación del trabajo a desarrollar.

Se realiza una actividad por área, centrada en “hacer”: mapas, dibujos o resolver problemas y preguntas. Los problemas plantados son actividades sencillas, que no exigen mucho esfuerzo cognitivo para los niños de grado 5°. Las actividades además de ser sencillas, se desarrollan en un tiempo prolongado, lo que genera que los niños pierdan el interés, se dispersen y se presenten conflictos entre ellos, los cuales se abordan llamando la atención, “regañando”: “¿Por qué le dice así?” (Obs. 1), “¿Eso está bien?” (Obs. 2), sin llegar a la reflexión sobre las causas de los mismos.

La evaluación se basa en la revisión de las tareas, en la resolución de las fichas y en la co-evaluación del comportamiento de los estudiantes.

En el **cierre** de las clases, la estudiante realiza preguntas encaminadas a indagar el gusto que generó la actividad en los estudiantes: *¿Qué les gustó de la actividad?, ¿Qué no les gustó?* (Obs. 1,2), pregunta sobre el comportamiento en clase: *¿Cómo se portaron? ¿Lo van a volver a hacer?* (Obs. 1,2) y deja planteada la tarea para la siguiente clase. Aunque la estudiante hace referencia a la evaluación durante toda la clase, no se evidencia un registro sistemático y la co-evaluación que se realiza es sobre el comportamiento de la clase, no sobre los aprendizajes. Se sigue reflejando la preocupación por el comportamiento y la mayor parte de la clase se dedica a esto.

Al contrastar los discursos y las actuaciones, se observa una incoherencia aparente, pues si bien en la entrevista la estudiante plantea que es muy buena haciendo su planeación y preparando los temas, en la observación de sus clases, no se evidencia esta preparación, se plantean actividades sencillas que no exigen mayor esfuerzo por parte de sus estudiantes, aspecto que persiste en todas las clases observadas. Además, la estudiante en la entrevista enfatiza en la importancia de la formación humana y el establecimiento de buenas relaciones con los niños, sin

embargo, parece que se entienden las buenas relaciones como el “dejar hacer”, en una actuación que si bien es de regaño, a su vez es permisiva. Así pues, en este tipo de clases no se evidencia una preparación disciplinar, procedimental, ni estratégica, sino más bien, una preocupación por la actividad, sin que medie la reflexión del sentido para el aprendizaje de los niños, ni para ella como docente.

Para esta estudiante es fundamental que la práctica refleje todos los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, que debe ser demostrada en la planeación de actividades que ayuden a cumplir con los parámetros del programa. Sin embargo, no se evidencia una reflexión consiente sobre el sentido de la planeación, las didácticas y conceptos propios del modelo.

Concepción

Después de realizar el análisis de las diferentes categorías, se puede decir que en la estudiante subyace una concepción de práctica *“como espacio de aplicación”*.

Desde esta concepción se evidencia una incongruencia aparente entre el discurso y la práctica. Un discurso centrado en la formación humana para los niños, con una preocupación por el aprendizaje de estos, y por la preparación y formación disciplinar y moral del docente, lo que dará sustento para sus planeaciones. Sin embargo, al cotejar con la práctica, la formación humana se entiende como el dejar hacer a los niños lo que quieran y la formación disciplinar del docente como la aplicación de estrategias, no importa si son simples o complejas, o si con ellas los niños aprenden, lo importante es que cumplan su función: dar contenidos y cumplir con la planeación elaborada. Las preguntas sobre el aprendizaje que propicia están ausentes, lo cual evidencia la falta de reflexión sobre el sentido de la planeación para la enseñanza.

Así pues, su identidad profesional esta dada por la responsabilidad social en la formación de seres humanos, que se entiende en unas ocasiones como permisividad y en otras como control del comportamiento de los niños, bajo la creencia de que se están formando como seres humanos con buen comportamiento.

La práctica es vista como un espacio de autoevaluación de su capacidad y como un espacio de aplicación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, para ponerlos a prueba y demostrar su capacidad para desempeñar esta labor, dando relevancia a la preparación disciplinar del docente, que debe ser demostrada en la planeación.

Por tanto si la práctica sale bien, en términos de la planeación y aplicación de estrategias lúdicas y se controla el grupo, la estudiante tiene éxito y por ende su autoevaluación como docente es buena. En este sentido, se presenta una práctica centrada en la enseñanza, entendida como “hacer” o llevar diversas estrategias. Se evidencia la labor docente como un técnico (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997 y Litwin, 2008) al aplicar el formato de la planeación como fundamento de su quehacer, para cumplir con los criterios establecidos por el programa y los asesores, y demostrar de esta manera la capacidad de desarrollar una clase, pero sin reflexionar sobre su sentido.

4.1.5 Estudiante 5.

La estudiante tiene 24 años de edad, se encuentra en VIII semestre y realiza la Práctica Pedagógica de VII semestre.

Identidad

La estudiante se identifica con el rol docente desde el compromiso por enseñar, sin embargo, no está de acuerdo con los docentes que están distantes de explorar formas de enseñanza diferentes: *“Los docentes por lo general tratan de tener en cuenta los conocimientos de los*

estudiantes y luego pasan a las didácticas, algunos olvidan que el estudiante está aprendiendo. No se ocupan de enseñar” (p1). Esta crítica, se centra en las funciones del docente y su sentido en los procesos de enseñanza y específicamente en la falta de reconocimiento de los procesos de aprendizaje.

En oposición a lo que critica, ella expresa que se caracteriza por enseñar de manera creativa y dinámica, buscando diversas actividades que le permitan a los niños aprender: *“Me caracterizo por ser muy creativa, dinámica y por crear un ambiente de confianza en los niños, respecto a lo dinámica creo que me gusta que las clases tengan actividades apropiadas para los niños a veces tengo que pensar en el material que no sea costoso, que sean divertidas, que los niños puedan aprender”* (p2).

En éste contexto, identifica como objetivo central del docente la enseñanza y en este sentido modificaría y aportaría las metodologías utilizadas: *“yo modificaría las formas de enseñar, yo veo en los docentes que tienen formas antiguas de enseñar que lo que nos dicen que no hagamos, ellos lo hacen...los docentes antiguos, los que tienen experiencia y son mayores... A pesar de que el docente tiene el compromiso de enseñar, éste es su papel principal y no lo está haciendo bien, porque no se interesa por innovar ni por conocer como aprenden sus estudiantes”* (p2).

En cuanto a la historia de vida, en su infancia tuvo una experiencia que considera le marcó su vida para asumir con una mirada distinta la docencia: *“la profesora Julia con apariencia estricta y ruda pero una gran maestra que siempre estimulaba mi aprendizaje, reconocía mis logros y me guiaba en mis desaciertos como estudiante; creo que esa es una de razones por las cuales empecé a ver la docencia de manera diferente”* (HV, I). Esta experiencia indica cómo los modelos de actuación también contribuyen a la formación de las concepciones que se construyen en el ámbito educativo.

En su adolescencia los profesores continúan siendo apoyo importante en su vida, exalta en ellos valores maternos: *“Hasta ciertos grados de secundaria tuve grandes docentes los cuales en su recorrido se fueron convirtiendo como amigos, estaba el profesor de historia llamado Diego Armando, la profesora de lenguaje, Paola, el profesor de artística y director de grupo Jesús o “ Chuchito” como le decíamos de cariño, o el profesor de matemáticas, Horacio, un “súper” matemático como ninguno; esos son los que más recuerdo porque realizaban su labor con amor, esfuerzo y dedicación”* (HV, A). Nuevamente las experiencias con buenos maestros son altamente valoradas en la elección profesional, lo que confirma que la identidad con la profesión es un proceso de construcción anterior al ingreso a la universidad, que para este caso se concibe como un maestro preocupado por el aprendizaje de sus estudiantes, con un fuerte componente afectivo.

En su adultez, a pesar de que no se plantea una motivación por elegir la docencia como profesión, el hecho de haberla tomado como opción, le permite encontrarle sentido: *“Para ser honesta yo no elegí la carrera por amor a la docencia, en ese momento fue porque no había más opción, pero con el pasar de los meses poco a poco me fui sintiendo muy a gusto con la metodología de la carrera”* (H, Ad). *“La docencia es la señora de todas las artes por el simple hecho de tratar con seres humanos”* (HV, Ad).

El proceso de formación genera conflicto con aquello que se ha concebido, porque se piensa en la profesión como un ideal ya logrado: el maestro abnegado, amoroso, esforzado, que ama su profesión: sin embargo, se da cuenta que la profesión es exigente en cuanto a su desempeño, debe saber de la disciplina que enseña, debe saber cómo enseñarla y debe manejar las contingencias que se presentan en el aula, por ello se cuestiona sobre su capacidad, pero sigue en lo que ella considera como una lucha constante por no dejarse vencer: *“un día me encontré con una profesora que ya me había asesorado en una práctica la cual apreció mucho, ella me dijo que yo podía con eso , que no me dejara amedrantar por nada”* (HV, Ad) con este apoyo que la reanima a continuar con la carrera, considera que ha vencido y ganado la lucha: *“ahí me di cuenta que a los problemas se les enfrenta y no se les huye; ahora ya entro a mi último semestre*

de la carrera, y doy muchas gracias a Dios que me estuvo ahí y no me dejó renunciar” (HV, Ad).

Lo anterior la lleva a recordar a sus profesores de infancia y adolescencia, los cuales considera que tienen características adecuadas para el rol del docente, como el amor y la dedicación: *“hasta ciertos grados de secundaria tuve grandes docentes, los cuales en su recorrido, se fueron convirtiendo como amigos... los que más recuerdo porque realizaban su labor con amor, esfuerzo y dedicación” (HV, A).* En esta descripción se destacan valores personales del profesor como el amor, el esfuerzo, la dedicación por su labor y el reconocimiento del estudiante en su individualidad.

Al retomar la percepción de sus profesores de colegio surge la relación con su rol como docente: *“De ellos tomo todas esas cosas (el amor, la dedicación, el esfuerzo) las re-estructuro al presente y a las demandas de cada día imprimiendo mi sello personal” (Hv, Ad).* Al respecto, podría decirse que el cuestionamiento por la labor del profesor se gesta durante el ejercicio de la carrera, observando la actuación de sus profesores en la universidad y evocando la actuación de sus profesores de infancia, así retoma algunos aspectos que le sirven como insumo para estructurar su percepción acerca de la profesión y su rol como docente, lo que coincide con los planteamientos de Feixas (2010), en el sentido que cada docente expresa y representa su docencia de manera muy singular, a partir de creencias y experiencias fruto de su trayectoria personal y profesional. Se infiere entonces que, construye su identidad a partir de lo observado y experimentado en su proceso formativo, dándole una posición a la docencia de reconocimiento porque se trabaja seres humanos.

En síntesis, la estudiante se identifica como parte del gremio docente, desde el compromiso por enseñar de manera diferente, con actividades creativas y dinámicas que motiven a los estudiantes a aprender, ya que la importancia de su quehacer radica en tener en cuenta a los niños con los que está trabajando, desde esta perspectiva, no está de acuerdo con los docentes que no se preocupan por innovar en la forma de enseñar.

Conceptualización

La estudiante entiende la práctica pedagógica como un espacio de preparación profesional, en el que se puede aplicar la teoría a la realidad: *“nos ayuda a prepararnos para la vida profesional es muy bueno tener prácticas desde cuarto y poder aplicar la teoría a la realidad”* (p3). En este sentido, el punto de partida es la planeación en la que tiene en cuenta diversos requisitos: *“los estudiantes, los recursos, actividades, estrategias, herramientas, material, (juegos, cuentos, dibujos)... es necesario que en la práctica se refleje por si misma una secuencia centrada en unos pasos como la socialización, evaluación, etc... Usted ya sabe los pasos de la planeación”* (p5). Se evidencia la preocupación por efectuar los pasos de la planeación y de esta forma aplicar lo que se entiende de la teoría enseñada en el proceso de formación.

Esta explicación evidencia una relación bidireccional entre la teoría y la práctica, en la que se validan los conocimientos adquiridos: *“la práctica pedagógica es un espacio que tenemos en una institución para desarrollar la teoría y didácticas y aplicarla en la práctica y si no funciona modificar la práctica es la reunión de diferentes factores: la teoría, la práctica y el contexto”* (p4). Se entiende que la Práctica Pedagógica, está direccionada por el conocimiento teórico *“... en la práctica se tiene en cuenta la interrelación que hay entre teoría y práctica, es necesario que las actividades se puedan llevar a cabo para que los niños aprendan y todo esté bien... que lo planeado se haga, que los niños trabajen. (p5).* En este sentido, se puede decir que el énfasis está en las actividades que sean atractivas y que permitan cumplir con la planeación, para garantizar el aprendizaje de los niños.

Así, su mayor preocupación se basa en la elección de actividades adecuadas: *“el diario de acampo lo considero importante, para saber que puedo modificar en la práctica, por ejemplo las actividades que incluyo para que el grupo esté calmado”* (p5). Al parecer uno de los aspectos importantes para la estudiante es la certeza de poder llevar a cabo su planeación, contando con unas actividades que contribuyan a tener el grupo en disposición.

Desde esta explicación se infiere que la estudiante concibe la práctica como una asignatura, en la que se deben aplicar los conocimientos adquiridos, que se concretan en los pasos de la planeación, en los que se resaltan las actividades dinámicas.

Quehacer

La estudiante destaca tres aspectos fundamentales de su quehacer. El primero relacionado con la utilización del material didáctico, el segundo, el manejo de grupo y el tercero la organización del tema en forma interesante: *“La utilización de materiales dependiendo del tema, también me gusta ambientar el salón según el tema del momento... Otro aspecto es el manejo de grupo, adquiero algunas herramientas como juegos, cuentos, dibujos... para cuando se salen de control”* (p5). Lo anterior, evidencia que el centro del quehacer, esta en proponer actividades llamativas, que tienen como uno de sus propósitos controlar el comportamiento de los niños.

La estudiante refiere que antes de desarrollar sus clases, revisa la planeación elaborada con anterioridad, como guía del proceso: *“Tengo en cuenta que el material que llevo esté completo, vuelvo a mirar la planeación y la actividad que voy a utilizar, pienso en el grupo... qué estén calmados”* (p7). Lo anterior muestra una preocupación persistente respecto al manejo del grupo, al parecer, elegir actividades llamativas de acuerdo al tema seleccionado para la clase, le permite controlar la situación.

Se refleja también, que siendo la planeación uno de los ejes centrales de su quehacer, encuentra compleja la elaboración de la misma, puesto que debe adecuar las actividades a los requerimientos de los asesores: *“Encuentro dificultad en la elaboración de la planeación, tengo varias ideas y las desarrollo pero el asesor dice que no es clara, pero para mí sí!... Yo acepto las recomendaciones y reorganizo la planeación... logro mejorarla”* (p8). La razón de la dificultad parece estar en que son poco claras para ella, las razones por las que su planeación no es la adecuada, de tal manera que opta por la aceptación sin reflexión.

De otra parte, la fortaleza que ella evidencia en su práctica, es la creatividad, relacionada con la capacidad de buscar y proponer estrategias dinámicas, para mejorar la planeación: *“Mi fortaleza es la creatividad. Yo no me doy por vencida, cada grupo es diferente y puedo implementar nuevas estrategias dependiendo de los niños y su contexto... me sirve para desarrollar las planeaciones de una manera más dinámica y relacionarme mejor con los niños”* (p9).

Ahora bien, en la observación de diferentes clases se evidencia la siguiente estructura prototípica:

Inicia diciendo a los niños las actividades a trabajar en la clase: *“hoy vamos a hacer una competencia como la de hace 15 días y voy a contar un cuento donde deben buscar la respuesta por grupos y vamos a repasar la división”* (Obs. 2), *“el día de hoy vamos a trabajar el tema de la multiplicación y vamos a hacer una actividad donde cada uno va a tener una tabla y unas fichas para hacer un juego. Se van a hacer en grupos de cuatro”* (Obs. 1). Después realiza preguntas sobre el tema a trabajar como forma de retomar los conocimientos previos: *“¿Conocen los números romanos?, ¿Cuáles son los números naturales?”* (Obs. 3). En la Evocación del Recuerdo la estudiante expresa que: *“el tema de matemáticas es un refuerzo pedido por la profesora titular, entonces ellos ya tienen los conocimientos acerca del tema”*. Luego recuerda las normas de comportamiento, motivando a los niños a cumplirlas para obtener un premio (tiempo de juego).

El desarrollo de la clase se invierte la mayor parte del tiempo en obtener la atención de los estudiantes: *“niños siéntense, me escuchan por favor”* (Obs. 1,2) La estudiante plantea actividades con cuentos, juegos de competencias, juegos con dados, donde los niños puedan participar en forma individual y grupal, y competir entre ellos. Se observa que los juegos posibilitan algunos procesos metacognitivos en los niños, sin embargo, el acompañamiento de la estudiante en el proceso es confuso para ella misma y para los estudiantes: *“el día de hoy van a trabajar el tema de la multiplicación y van a hacer una actividad donde cada uno va a tener una tabla y unas fichas para hacer un juego. Se van a hacer en grupos de 4”* (Obs. 1), *“hoy vamos a hacer una competencia como la de hace 15 días”* (Obs. 2). La estudiante se dispone a la

interacción con los niños, pero al parecer su poca preparación o experiencia con el tema le obstaculiza el curso de la clase.

Centra su atención, en el control del grupo y a la hora de resolver las dificultades en clase, se evidencia en la estudiante la preocupación porque los niños permanezcan sentados y en orden: *“Recuerden las normas en el salón”* (Obs. 1,2,3), *“si se portan bien, les voy a dar un espacio más tarde para jugar en el salón, si uno falla no doy permiso para ninguno”* (Obs. 3) o con la estrategia del escalómetro, donde se colocan puntos dependiendo del mal comportamiento. (Obs. 2) *“Cuáles son las reglas?. Las recuerdan? Cuáles son? A veces los niños responden, otras veces no. “Levantar la mano, estar en el puesto, hacer silencio, prestar atención, Así debe ser”* (Obs. 1,2,3)

La evaluación: *“está determinada por el comportamiento de los niños en el salón, por la forma como responden las preguntas que hacen parte de las diferentes actividades”* (ER), aunque en las observaciones no se evidenció un registro sistemático de las respuestas de los niños.

Para **cerrar** la clase, la estudiante recoge el material utilizado, las fichas resueltas y aprovecha el momento del refrigerio para cambiar de clase ó ir al descanso: *“Van a tomar el refrigerio y después les voy a entregar una ficha de matemáticas para resolver”* (Obs. 1,2,3).

De la anterior estructura observada, se puede evidenciar los momentos de la planeación: El inicio, con preguntas sobre el tema de la clase, para dar cuenta de los conocimientos previos, sin embargo éstos no se retoman en el transcurso de la clase, ni se confrontan al finalizar la misma; el desarrollo, con actividades que la estudiante califica como dinámicas; y el cierre, mediante la recolección del material y el cambio de actividad. Estos momentos, presentan altibajos marcados en cuanto a los procesos de enseñanza propuestos, donde no se identifican aspectos relacionados con las dimensiones disciplinar, procedimental ni estratégica, puesto que el centro esta, en el desarrollo de actividades que propender por el control del comportamiento de los niños.

Los discursos y actuaciones de la estudiante, son coherentes. En los discursos la estudiante enfatiza en la creatividad y en este contexto el interés por desarrollar actividades dinámicas que la diferencien de los profesores tradicionales, Efectivamente en sus actuaciones en el aula, la estudiante prepara una serie de actividades “dinámicas”, que pueden o no lograr la atención de los niños, pero que permiten cumplir con el formato propuesto en la planeación. Tanto en unos como en otros (discursos y quehacer) los procesos de aprendizaje quedan relegados a los formatos, en el caso de la planeación, y al comportamiento de los niños, en el aula. Visto así, el quehacer se convierte en una rutina, de aplicación de planeaciones, con los criterios del asesor y estrategias que garantizan el control del grupo.

Concepción.

Después de realizar el análisis de cada categoría, se puede decir que en la estudiante subyace una concepción de Práctica “*como espacio de aplicación*”, donde se resaltan las estrategias creativas.

En este sentido, su identidad con la docencia se refleja desde el compromiso por enseñar de manera diferente, con actividades creativas y dinámicas que motiven a los niños a aprender. Las cuales están basadas en contenidos propuestos previamente en la planeación, estructurada según los requerimientos del programa.

Se puede decir que la estudiante desde el quehacer, enfatiza su actuación en el desarrollo de una planeación centrada en estrategias creativas orientadas a mantener unos comportamientos adecuados en los niños para lograr el desarrollo y cumplimiento de una planeación requerida por una asignatura. Este énfasis garantiza para ella un buen desempeño en la práctica, sin que medien procesos reflexivos acerca de la preparación disciplinar y didáctica y su adecuación al contexto, reduciendo el objetivo de enseñanza a la aplicación de estrategias. Esto evidencia una relación

unidireccional entre teoría y práctica. La teoría se concreta en estrategias que son a su vez aplicadas en la práctica.

Esta concepción de práctica, presenta algunas características de la tradición tecnicista, expuesta por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008) al aplicar el formato de la planeación como técnico que cumple con llevar a cabo los criterios establecidos por el programa y los asesores, sin reflexionar sobre su sentido o contextualización, desde ésta lógica, la autonomía del docente respecto a la estructuración del propio proceso pedagógico se ve reducida en una visión aplicacionista de la enseñanza, que genera una aparente seguridad relacionada con la eficiencia de la acción pedagógica.

Además, bajo esta tradición la estudiante pretende con la implementación de estas estrategias hacer las cosas de manera diferente y evolucionar de lo tradicional a lo moderno. En este sentido lo moderno está en lo creativo y dinámico de la clase. Se cree entonces que ser un maestro moderno es ser creativo, lo que garantiza enseñar de manera diferente a lo tradicional.

4.1.6 Síntesis de estudiantes de bajo desempeño en la Práctica Pedagógica.

Después de analizar las cinco estudiantes seleccionadas y consideradas por las asesoras, con bajo desempeño en la práctica, se presenta la síntesis de los hallazgos y las concepciones que lo sustentan.

Respecto a la identidad, es claro que todas las estudiantes han construido una identidad con la profesión docente, ello implica reconocerse como parte de un gremio, con unas funciones y responsabilidades sociales, igualmente con unos deberes que se centran en la enseñanza. Esta identidad ha sido construida a partir de los “modelos” de actuaciones de profesores, ya sea como

ideales a los que hay que imitar o como ejemplos de lo que no debería hacerse. En este último caso las estudiantes tienen la intencionalidad de superarlo o no repetir sus actuaciones. Lo anterior evidencia su percepción de la profesión docente como enseñantes, que tienen un compromiso personal y social con el gremio docente, desde la intención de mejorar los procesos de enseñanza.

En cuanto a la conceptualización, en general puede afirmarse que la práctica es en esencia un lugar de aplicación de la teoría. Desde esta perspectiva, se establece una relación unidireccional, en la que la teoría dictamina lo que se debe hacer en la práctica, de tal manera que se le concede un mayor estatus epistemológico a la teoría; y por tanto, de la práctica es poco probable o impensable que puedan emerger nuevas teorías pedagógicas o didácticas o que la práctica pueda modificar las ya existentes.

Estos modelos de pensamiento y actuación, comparten las características generales de lo que Davini (1995), Diker y Terigui (1997) y Litwin (2008) han denominado enfoque técnico-eficientista. Desde esta concepción, la práctica es un escenario de repetición de rutinas, que han sido diseñadas por otros y que son los otros (los diseñadores curriculares, los profesores, los asesores) los que entienden su sentido, por tanto la labor de ellas como practicantes y futuras docentes es de aplicación, a veces acrítica. Vista así, la práctica se convierte en una asignatura, con unos formatos pre-establecidos que deben cumplirse lo más rigurosamente posible para tener éxito y por tanto ganar la asignatura.

Esto evidencia no sólo una concepción de las prácticas, sino mucho más allá de ello, una concepción de estudiante, como sujeto pasivo, que se ajusta a los requerimientos del docente. Un estudiante, que si bien sueña con cambiar la educación, formar seres humanos integrales, formar en valores, enseñar saberes disciplinares, aplaza o acomoda estos sueños a lo que entiende como requerimientos de la práctica, es decir, requerimientos de una asignatura. De tal forma que el discurso queda perfectamente articulado con dichos requerimientos. Se es socio-constructivista,

se parte de los saberes de los niños, se desarrollan estrategias, etc., pero no se llega a profundizar en lo que se entiende por cada uno de estos términos, y cuando se ponen en escena, ellos quedan nuevamente en el requerimiento: se indagó por los saberes, se procuró una clase activa, se desarrollaron múltiples estrategias. La reflexión sobre si los niños aprendieron, si efectivamente se están formando como seres humanos integrales, si se forma en valores, entre otros, queda ausente o relegada al éxito de haber desarrollado el formato de manera exitosa.

Vista entonces la práctica como una asignatura, como un lugar de aplicación de la teoría, terminan repitiendo modelos que son en general criticados por ellas mismas: profesores tradicionales, que no parten de los saberes de los estudiantes, que no los tienen en cuenta. En últimas se instalan en un “sector de comodidad”, porque repensar sus actuaciones implicaría un esfuerzo que como estudiantes no están dispuestas a asumir, además las concepciones y prácticas existentes brindan seguridad y generan una prevención frente al cambio (Elmore, 2010).

En síntesis, lo que puede estar dificultando la transformación de las concepciones de las estudiantes de bajo desempeño en la práctica es la ausencia de la reflexión sobre su quehacer, puesto que se limitan a aplicar estrictamente el formato de la planeación, sin comprender su sentido, con el fin de obtener una buena calificación en esta asignatura.

4.2 Estudiantes de alto desempeño

4.2.1 Estudiante 6.

La estudiante tiene 21 años de edad, realiza práctica de VIII semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Identidad

La percepción de la estudiante acerca de los docentes, es que éstos tienen la responsabilidad social de ayudar a los demás: “*son aquellas personas que dedican la mayor parte de su vida, a servir a los otros, ya sea como acompañantes, guías o consejeros*” (p1), lo que evidencia como la función principal de la docencia la ayuda en la formación de seres humanos con valores y principios, donde el profesor comprenda y acompañe al estudiante, en busca de una mejor calidad de vida.

La estudiante considera que para ser docente es necesario tener una formación específica en pedagogía, didáctica, en las metodologías y estrategias, con un rango de edad determinado, para ejercer esta profesión: “*Que solamente aquellas personas que han sido formadas como educadores, puedan desempeñar esta labor*” “*Que la labor docente, tenga un rango de edad, que vaya desde los 22 años hasta los 45 años*” (p1). En esta explicación es claro que no cualquier profesional puede ejercer esta labor, por la complejidad que implica. Por tanto, modificaría el salario, para que compense la dedicación y la responsabilidad que requiere esta labor: “*Que valoren el esfuerzo y la importancia de rol docente, reflejándose en un incremento de los ingresos económicos*” (p2), lo anterior evidencia, que la estudiante considera esta labor como una profesión compleja que requiere de una formación profesional en conocimientos específicos como: la didáctica, la metodología, entre otros.

La estudiante refiere que su forma de enseñar se caracteriza por el buen manejo del grupo y la realización de la transposición didáctica, entendida como la búsqueda de nuevas técnicas, para que los niños puedan aprender y comprender los temas que se les está enseñando: “*El manejo de grupo, de la voz y la búsqueda insaciable de nuevas técnicas para lograr realizar una muy buena transposición didáctica en mis clases*” (p2) esto evidencia la preocupación por el aprendizaje, al buscar diferentes técnicas que le ayuden a los estudiantes a comprender mejor.

En relación a la historia de vida, se evidencia que la estudiante ha tenido experiencias escolares negativas, que han forjado su imaginario de la docencia, el cual quiere cambiar con su quehacer: *“recuerdo con gran exactitud que todas las tareas las hacia sola, porque mi mamá trabajaba y llegaba en la noche”* (HV,I), *“una situación que marco mi vida fue en grado primero donde cierta mañana por estar charlando con mi mejor amiguita, la profesora me levantó del puesto, me estrujó y me pegó con una reglísima en la espalda”* (HV,I). *“durante el bachiller, conocí muchos maestros, sus metodologías de enseñanza y las maneras de evaluar y la mediocridad con que enseñaban”* (HV, A).

Los relatos de las experiencias escolares de infancia y adolescencia permiten a la estudiante la reflexión acerca de la forma como algunos docentes entienden y ejercen su profesión contraria a los propósitos sociales y políticos, que el deber ser profesional exige. En éste sentido emerge en ella el deseo por reivindicar la labor a través de querer ser una buena docente y enseñar de manera diferente, buscando nuevas formas que involucren el escuchar y comprender a los niños.

Hacia la adultez se refuerza el compromiso con el aspecto educativo, identificando aspectos neurálgicos en la labor docente como la importancia de un profesor empático, ocupado del aprendizaje de sus estudiantes, y de contenidos escolares relacionados con los entornos socio-culturales pertinentes. *“¿cómo sería un mundo con profesoras como la que me enseñó en primerito?, esto es lo que me motiva a cambiar e idear estrategias, juegos y cosas raras para hacer que esos chiquitines sean felices mientras aprenden lo complejo del mundo de la vida”* (HV, Ad).

En este sentido, se puede decir que su identificación con este gremio surge en oposición a las experiencias vividas como estudiante, lo que la lleva a querer cambiar esa realidad y hacer cosas diferentes, para ayudar a los estudiantes a aprender de otras maneras.

Aunque esta identificación con la docencia, no era clara en el inicio de la carrera, el trabajo en las prácticas y la interacción con los niños, le hicieron ver lo compleja que es la profesión docente: *“en mi labor de docente practicante, he logrado cambiar la perspectiva que tenía respecto a la carrera, ya que cada vez me doy cuenta que no es una profesión cualquiera, sino que necesita de madera, además paciencia, voluntad y amor hacia lo que se hace”* (HV, Ad). Al parecer la estudiante, logra centrar su deseo en proponer una forma diferente de enseñanza, destacando al estudiante como protagonista del proceso, al docente como un líder con características personales especiales en su disposición y formación profesional y al contexto educativo como el entorno en el que se retroalimenta ésta dinámica.

En éste orden de ideas, se puede evidenciar que tanto en la entrevista como en la historia de vida, la estudiante se identifica con la docencia en cuanto destaca la ayuda en la formación de seres humanos y el deseo de enseñar de manera diferente a la tradicional. Para tal fin se encuentra impulsada por diferentes vivencias positivas y negativas, referentes a su propia vida como estudiante, que la llevan a concebir la práctica como una profesión compleja que requiere de preparación personal, disciplinar, pedagógica y didáctica.

Conceptualización

La estudiante concibe la práctica pedagógica como un espacio que le permite poner en juego los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, en el cual se puede aprender, buscando cualificar su desempeño: *“Las prácticas pedagógicas juegan un papel primordial en la formación docente, ya que estas son las primeras formas en las que se puede poner en juego la enseñanza, logrando así identificar múltiples aspectos que son indispensables para poder desempeñar esta labor, me refiero a la paciencia, y a la puesta en escena de toda la teoría dada durante la carrera”* (p3), *“Es un espacio que permite al futuro docente, poner en juego todos los conocimientos adquiridos durante la carrera, aprendiendo así de nuevas situaciones o sucesos vividos en cada una de sus clases, logrando que éste se apoye en sus debilidades para volverlas fortalezas y las adecue a cada contexto”* (p4). En este sentido, se entiende que una buena práctica no puede realizarse al margen de la teoría, como saber fundamental que guía la práctica,

sin olvidar que en la práctica también se aprende y se cualifica el quehacer, lo que evidencia una relación bidireccional entre la teoría y la práctica. Lo anterior concuerda con los planteamientos de Diker y Terigi (1997, p. 119) “La teoría deriva de la práctica, que la refleja (en este sentido, la teoría no sería sino la conceptualización de las prácticas), que la práctica se sustenta en la teoría y, más estrechamente que debería derivarse de ella”.

Así pues, la estudiante se caracteriza por: *“Principalmente, el buen estudio del contexto en el que se va a trabajar, de éste se desprenden el manejo del grupo, la transposición de los contenidos, el manejo adecuado de la voz y la manera pertinente para resolver conflictos en el aula”* (p5) lo que refleja que la práctica no requiere solo de conocimientos disciplinares, sino también de conocimientos didácticos y estratégicos, para saber como resolver las diversas situaciones que se presentan en el aula, partiendo del contexto (Moreno et al., 2006).

De esta forma, el sentido de la práctica es la adquisición de experiencia, que permite implementar los conocimientos adquiridos e identificar las competencias necesarias para desempeñar la enseñanza y poder ejercer la labor de la docencia, *“las prácticas son las primeras formas en las que se puede poner en juego la enseñanza, logrando así identificar múltiples aspectos que son indispensables para poder desempeñar esta labor, me refiero a la paciencia, y a la puesta en escena de toda la teoría dada durante la carrera”* (p4).

Se puede decir que la estudiante concibe la práctica como un espacio para adquirir experiencia y confrontar los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, buscando cualificar su quehacer, mediante la relación bidireccional entre la teoría y la práctica, la cual requiere de conocimientos disciplinares, didácticos y estratégicos, con el fin de diseñar y crear herramientas para la enseñanza y aprendizaje pertinentes al contexto, que conlleven a resolver pertinentemente las situaciones que se presentan en el aula.

Quehacer

Con relación a la entrevista, la estudiante expresa trabajar en su quehacer, por la construcción de aprendizajes, desde experiencias contextualizadas para que el estudiante le encuentre sentido a lo que esta aprendiendo y pueda lograr una mejor comprensión: *“Trabajo desde un aprendizaje significativo, en el cual busco crear conocimientos a partir de vivencias y experiencias del contexto”* (p6). En este sentido considera que es necesario trabajar desde experiencias reales o contextualizadas, para construir y transformar conocimientos, de tal forma que los niños y niñas puedan ser más independientes y puedan buscar soluciones reales a sus situaciones de la vida: *“hacer de él un ser social, donde además de tomar sus propias decisiones, pueda dar solución a los problemas de su diario vivir”* (p6). Lo que evidencia en la estudiante un compromiso político, en la formación de ciudadanos para convivir en sociedad.

Para lograr lo anterior, la estudiante parte de la apropiación de los contenidos y la planeación de actividades, con material didáctico llamativo para los estudiantes: *“obtener un buen conocimiento del tema que se va a enseñar, luego hacer una planeación con relación al tema, organizar el material didáctico de tal manera que sea de interés para los estudiantes”* (p7).

La reflexión de su quehacer le ha permitido mejorar su desempeño: *“... al observar que algunas estrategias me funcionaban mucho mejor que otras; es así como note que podía mejorar mis habilidades”* (p9).

Ahora bien, frente al quehacer mismo, las diferentes observaciones de clase, realizadas en el marco de un proyecto, evidencian la siguiente rutina:

Para **iniciar** la estudiante realiza un saludo por medio de una canción llamada *“buenos días amiguitos”* y pregunta a los estudiantes: *“¿cómo están?, ¿Qué han hecho?”* (Obs. 1,2,3), antes de continuar con las actividades, establece las normas: *“levantar la mano para pedir la palabra,*

respetar el turno de los demás y no utilizar los materiales para jugar o hacer otra cosa” (Obs. 1,2,3). Después escribe en el tablero el orden del día, nombrando las actividades que se van a realizar: *“primero revisión de la tarea, segundo presentación del cuento, tercero recolección de ideas, cuarto repaso de las partes del cuento, quinto elaboración de un cuento, sexto exposición, séptimo correcciones”* (Obs. 1), las cuales se leen en compañía de los niños, luego retoma los temas trabajados en la clase anterior, como forma de revisar la tarea, por medio de preguntas como: *“¿qué es un cuento y cuáles son las partes de un cuento?”* (Obs. 1). Para indagar los conocimientos de los estudiantes, dibuja un cuadro en el tablero, dividido en dos columnas: ideas previas y conocimientos adquiridos, a medida que los niños responden las preguntas sobre la tarea, la estudiante escribe las ideas en el cuadro, otra forma de indagar los conocimientos previos es la siguiente: *“le muestra la imagen del cuento y los estudiantes deben decir a que hace referencia o de que trata el cuento”* (Obs. 2).

Para el **desarrollo** de la clase, la estudiante en compañía de los niños lee las ideas previas registradas en el cuadro, luego realiza actividades como: lectura de cuentos, resolución de talleres, fichas sobre el tema de la clase, elaboración de mapas conceptuales, exposiciones de los trabajos realizados, éstas se desarrollan en grupo.

Para la realización de las actividades la estudiante explica varias veces, según los requerimientos de los niños. Además pasa por cada uno de los puestos resolviendo las dudas. Para la explicación de los contenidos se apoya de carteleras, cuentos grandes y llamativos, imágenes y videos: *“proyecta un video de un cuento de los hermanos Grimm y los estudiantes identifican las partes del cuento a partir de este”* (Obs. 1), *“entre todos inventan un cuento una fila inventa el inicio, la otra fila la provocación, la siguiente fila el nudo y las demás filas el desenlace y el final”* (Obs. 3).

Para solucionar los conflictos que se presentan en el aula utiliza habitualmente el rincón de la reflexión: *“sienta al niño que cometió la falta en una silla y este deberá inclinar la cabeza para que piense acerca de lo que hizo y a medida que alumno hace esto la docente le hace*

preguntas como: ¿cree que esta bien lo que hizo?, ¿Por qué lo hizo?, ¿Qué puede hacer para mejorar ese comportamiento? y le explica por qué se merece una sanción” (Obs. 1,2). También utiliza el dialogo, cuentos y dilemas morales: *“lectura del cuento el alegre barrendero, los niños describen la enseñanza que de la historia y hacen un compromiso”* (Obs. 2).

Para evaluar tienen en cuenta diferentes actividades: *“organiza a los alumnos en un medio círculo con el fin de socializar algunos de los cuentos creados por los niños”* (Obs. 1), *“hace una exposición de los cuentos creados”* (Obs. 2), además evalúa constantemente haciendo preguntas sobre el tema: *“¿Cuáles son las partes del cuento?”* (Obs. 2), también revisando las tareas y cuando los niños sustentan las fichas elaboradas.

El **cierre** consiste en socializar los trabajos realizados en la clase: *“organiza a los estudiantes en un círculo y los ubica en parejas con el fin de que puedan comparar sus cuentos”* (Obs. 3) aquí los compañeros hacen las correcciones necesarias en el trabajo de los demás con el propósito de hacer críticas constructivas, después, en compañía de los niños llena el cuadro de contrastación de conocimientos adquiridos, preguntando: *¿Qué es un cuento? ¿Cuáles son las partes de un cuento?, ¿Qué se necesita para escribir un cuento?, ¿Qué diferencia hay entre un cuento y una fabula?* (Obs. 3), estas preguntas sirven para construir el concepto de manera grupal, explicando los conceptos trabajados para que los niños los escriban en sus cuadernos. Finalmente la estudiante hace unas preguntas con el fin de hacer una reflexión acerca de lo que se trabajo en la clase: *“¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué vamos a mejorar? ¿Qué es el cuento?”* (Obs. 1, 2, 3). A veces deja tareas y pide a niños que organicen los puestos, recojan las basuras.

En cuanto al quehacer observado de la estudiante, evidencia una secuencia coherente, que refleja una preparación y organización previa en la planeación. En el inicio primero contextualiza a los niños respecto a lo que se desarrollará durante la jornada, generando interés es sus estudiantes. También tiene en cuenta los conocimientos previos, como punto de partida para el desarrollo de la clase y a partir de estos, propone trabajos como talleres, exposiciones, consultas, lecturas de documentos, resolución de fichas, con el fin de ir transformando esas ideas previas,

que son confrontadas al final de la clase, para llegar al construir el concepto. En el cierre realiza la socialización con el propósito de que los niños realicen una co-construcción de los conocimientos que van adquiriendo y por último la docente hace una reflexión a través de preguntas del trabajo y el comportamiento que obtuvieron en la jornada.

Lo anterior deja en evidencia la organización y preparación de la clase, basada en saberes disciplinares, didácticos, procedimentales, y estratégicos, pues la forma de resolver los conflictos, al hacer reflexión, a través del dialogo y dilemas, se solucionan, permitiendo continuar con la clase, la cual se desarrolla sin mayores contratiempos, gracias a la motivación del grupo por desarrollar las actividades, que además de ser llamativas, presentan objetivos de aprendizaje claros, fundada en un conocimiento estratégico, que como lo plantea Moreno (2006) Lanza (2007) permite identificar las formas como el maestro resuelve conflictos y situaciones de aprendizaje que se presentan cotidianamente en su labor.

Así mismo, se basa en un conocimiento procedimental que como también lo plantean Moreno et al. (2006) y Lanza (2007) permite la organización del trabajo en el aula en relación con los aspectos propios de la disciplina, es decir: saber cómo y cuándo se enseña, los momentos y mediaciones para el aprendizaje. Esos procedimientos están relacionados con los criterios que orientan el proceso de selección, secuenciación y adecuación de contenidos de un área de conocimiento y su contextualización en la escuela. También se preocupa por comprender y manejar los contenidos de enseñanza a medida que estudia y se prepara sobre el tema, para poder explicarlo a los niños. Esto concuerda con un conocimiento disciplinar, (Moreno et al., 2006; Lanza, 2007) que hace referencia a la comprensión que tiene el maestro, de la disciplina, de sus procedimientos, de su historia y la epistemología de los conceptos básicos. También, implica el conocimiento acerca de cómo los estudiantes desarrollan ese conocimiento.

Concepción

Después de realizar el análisis de las categorías, se puede evidenciar una concepción de Práctica como *espacio de “fundamentación profesional”*

En la que la estudiante se identifica con la docencia desde el compromiso por enseñar de manera diferente a la tradicional, bajo la preocupación de la formación de los niños. En este sentido, los conocimientos adquiridos en la formación son la herramienta fundamental para ejercer la labor docente, que se concretan en la ejecución de una secuencia, basada en la planeación. Por tanto, su desempeño se fundamenta en los conocimientos; disciplinares, en cuanto no sólo reconoce la importancia del saber que enseña, sino que se fundamenta para enseñarlo, en saberes procedimentales, didácticos, estratégicos y éticos; estos se evidencian en la organización, secuenciación de la planeación y en el desarrollo de las clases, teniendo en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes, para iniciar, desarrollar y contrastarlos con los temas trabajados en la clase. Además en la forma de solucionar los problemas de manera asertiva, propiciando en los niños la reflexión sobre sus actuaciones.

Con relación a lo mencionado anteriormente, la estudiante hace reflexiones de su quehacer, para replantear sus propuestas metodológicas de enseñanza y poder transformar y cualificar sus prácticas, desde argumentos didácticos y pedagógicos, es decir, la estudiante aprende de lo que hace cotidianamente y está abierta a realizar ajustes, mediados por la preocupación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Como lo plantea Moreno (2004), formar un practicante reflexivo es ante todo formar un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes o más precisos, a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia, unido al conocimiento teórico de enfoques y perspectivas actuales, que permiten que tanto el maestro como la educación misma puedan cambiar y evolucionar.

En este sentido se puede decir que en la estudiante, se evidencian algunas características del enfoque hermenéutico- reflexivo, propuesto por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin

(2008), desde el cual se concibe al estudiante como un ser integral, que comprende el saber disciplinar del área a enseñar, que tiene en cuenta la metodología para enseñar, con base en los principios didácticos, que le permiten planear y ejecutar su quehacer, abordando estratégicamente las situaciones presentes en su labor de enseñanza.

4.2.2 Estudiante 7.

La estudiante tiene 21 años de edad, se encuentra en IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Identidad

La estudiante durante la entrevista se refiere al rol del docente como formador de personas: *“Yo creo que debe ser formador de personas no sólo de contenidos académicos porque convivimos con personas, debe ir más allá, trabajar desde la realidad enseñar para la vida”* (p1), ésta visión de docente que expresa la estudiante está relacionada con el sentir que manifiesta en su historia de vida, desde su época de infancia: *“Mi sueño de ser profesora se estaba cultivando desde pequeña y está en una foto que mantengo en mi cuarto de estudio para recordar mi vocación”, La infancia es la etapa de mi vida que más disfruté y al ser profesora de niños, me permite conectarme con ese pasado que me llena de alegrías y satisfacción. Mi mamá no era la única que escribía en el diario, también permitía que mi hermano y yo lo hiciéramos, aunque para ese entonces lo que escribíamos eran garabatos, ella se encargaba de colocar a un lado lo que para nosotros representaba, “Mi mamá le cuenta a sus amigas: Todos los días le preguntaba a Luisa por las vocales, ella las decía y al momentico se le olvidaban y las empezaba a decir en desorden. También tenía una ortografía terrible y mantenía encima de ella para que la corrigiera, ahora si la ven tiene mejor ortografía que yo, qué tal que no le hubiera dedicado tiempo”, “Yo siempre era la profesora de los primos, les hacía preguntas, les ponía tareas, se las revisaba y se las calificaba, cuando ellos se ponían felices por la nota, yo sentía una gran satisfacción”* (H, I).

Desde el relato de la estudiante, se destaca en su historia de vida la construcción de la identidad como docente, desde aspectos relacionados con la valoración positiva, aspectos emocionales de las vivencias de la infancia y su relación con el rol de profesora de niños. Se podría decir que en su espacio familiar se ha fomentado el interés por los procesos de aprendizaje como necesarios para el desarrollo personal y que éste ha permeado la vida de la estudiante, reflejada en sus experiencias empíricas como maestra.

En este orden la estudiante introduce la palabra vocación dándole sentido desde su deseo de “querer ser” una guía para otros en su proceso formativo. Así, desde temprana edad reconoce tener un saber, una disposición y aptitud que le permite asumirse como profesora y direccionar los procesos de aprendizaje de otros.

Continuando el relato llega a la etapa de adolescencia, en la que se destacan los logros académicos y dónde se presenta el momento de tomar decisiones respecto a lo que desea hacer en su vida profesional, al respecto surge un desequilibrio que la confronta con su deseo de ser profesora y la visión que socialmente se tiene de ésta actividad. Decide presentarse en dos programas universitarios Ingeniería Industrial y Pedagogía Infantil como segunda opción: *“Ya al pasar a mi adolescencia seguí con la misma dedicación en el estudio y siempre tuve reconocimientos en el colegio por obtener muy buenos resultados. Los comentarios de las personas no favorecían mucho mi ideal, ya que varios profesores del colegio, compañeros y unos cuantos familiares me decían que buscara otras opciones o que lo pensara muy bien porque el trabajo con niños era muy duro. Tiempo después cuando salieron los resultados, me di cuenta que no había pasado a la ingeniería, pero por gran fortuna pasé a la licenciatura, quedé muy satisfecha por lo que había sucedido, porque estaba dando camino a mis auténticos sueños (HV, A).*

En su proceso hacia la adultez, como estudiante de licenciatura se destaca una dinámica emergente respecto al rol de docente y, se refiere a la sensibilidad entorno a las necesidades de la comunidad en espacios educativos, que ella traduce en acciones educativas con y para los niños y niñas. Se involucra activamente en proyecto de investigación que confirman su decisión

profesional y le permiten mejorar su práctica como docente, convirtiéndose en integrante no sólo de la comunidad de docentes, sino también de investigadores: *“La verdad siempre quise ser profesora porque creo que tengo mucho para dar, siento la vocación y es una profesión que me motiva a querer trabajar por aportar un grano de arena a la niñez”* He participado como ponente en varios encuentros, donde he tenido la oportunidad de demostrar desde diferentes facetas el gran valor que tiene la licenciatura en pedagogía. Infantil. Participo en el Grupo de Investigación en Pedagogía y Educación (GIPE), en la línea de “Textos escolares”, con mi proyecto de grado que está financiado por la vicerrectoría de investigación de la Universidad y que espero sustentar próximamente.... Como siempre mis papás y mi hermano (que va en el mismo semestre que yo, pero en su carrera de Ingeniera Eléctrica) me han acompañado en este proceso de la mejor manera. *“Ahora es necesario dar lugar a muchas más metas, que sin duda tendrán como objetivo prioritario ayudar a mejorar la realidad educativa de la infancia que tanto necesita de buenos profesores”* (H, Ad).

En éste sentido, reconocer la realidad educativa de sus estudiantes, es reconocer un contexto de vida, que lleva a evidenciar en la estudiante su comprensión del rol del docente desde el compromiso personal y social: *“Desde la institución gestionar, buscar colaboración con otros profesores, gestionar recursos para las instituciones, creo que las instituciones decaídas dependen de las personas que están en ellas. A nivel personal deseo aprender de mis estudiantes, crecer en la sensibilidad hacia lo que las demás personas están viviendo”* (P2), *“Yo me considero muy responsable. Si planeo trato de llevar lo necesario, también dar de mi dinero para gastos. Trato siempre de ser amable en el aula, sin ser irrespetuosa llamo la atención”* (p3).

Esta posición como lo plantea Tardif (2004) sugiere la idea de una labor interactiva en la educación, como un proceso en el que el profesional, se relaciona con su objeto de trabajo fundamentalmente a través de la interacción humana.

De acuerdo a lo anterior, la estudiante destaca un interés por lo público, a través de la visión de escuela con responsabilidad social, mencionando aspectos relacionados con el rol del maestro al interior de la institución educativa y de manera más puntual, con el ejercicio de la educación, como espacio propositivo en la formación de la infancia.

Se evidencia desde el compromiso social un enlace directo con la identidad del maestro, en el momento en que la estudiante pone de presente su disposición y sus capacidades personales y profesionales al servicio de la educación.

De ésta manera, se puede decir desde la entrevista y su historia de vida, que la identificación con el rol docente se gesta desde temprana edad y progresivamente se cualifica a través de un proceso académico, que le ha permitido una comprensión del contexto educativo y su relación en el impacto de una sociedad de derecho.

Conceptualización

La estudiante define la práctica pedagógica como un espacio de experiencia con la realidad, guiado por la teoría aprendida y la intención de desempeñarse de la mejor manera: *“Durante el semestre vamos a conocer una realidad, es el contacto con lo que va a ser nuestra carrera. Trabajar con niños, enseñar materias, hacer el mejor esfuerzo para poner a prueba nuestra vocación”* (p4), *“la práctica puede cambiar la realidad y nos damos cuenta que podemos mejorar, es apoyo en la formación... Me refiero a que las materias son desde la teoría y uno cree que puede llevar esa teoría así a la práctica, por eso digo que ayuda mucho el hacer práctica en nuestra formación como docentes”* (p3). Se observa que el pensar en la práctica, implica para ella tener en cuenta la teoría desde una perspectiva contextualizada, que requiere de un proceso de re-elaboración propio de la práctica pedagógica.

Uno de los aspectos fundamentales que le permiten desarrollar la práctica es la planeación, en ella tiene en cuenta las diferencias individuales de los niños, los materiales y el tiempo de las actividades, para propiciar el aprendizaje: *“Tener en cuenta que no todos los estudiantes son*

iguales, lo tengo en cuenta para planear ciertas actividades para ellos. Tengo en cuenta los recursos, materiales de la institución y si está a mi alcance llevar otros que necesite, también tener en cuenta el tiempo y lo que se planea... También tengo en cuenta elementos de la planeación, encuadre, las ideas previas y trabajo con ellas a lo largo de las clases, elegir actividades, plantear estrategias acordes a la didáctica de lo que se enseña, el trabajo individual y en grupo, la socialización, el cierre un momento para concluir, las preguntas” (p5). Se evidencia la importancia que se le da a una planeación bien estructurada, centrada en los estudiantes, su contexto, sus intereses y la relación con lo que quiere enseñar.

De acuerdo con lo anterior, podría decirse que la estudiante concibe la práctica como un espacio complejo, en el que se procura articular la teoría y la práctica de manera contextualizada. Así, la práctica pedagógica es un espacio formativo y reflexivo, por ello retoma diferentes elementos, como: la disciplina a enseñar, la didáctica, el contexto, las necesidades de los estudiantes.

Lo anterior, permite evidenciar que la complejidad de la práctica pedagógica es el referente para la comprensión de la misma. Como lo plantea Perrenoud (2001) no existe acción compleja sin reflexión. Lo que implica entender la relación bidireccional y dinámica entre la teoría y la práctica, al verse abocada a construir la planeación y repensarla en contexto de práctica.

La estudiante concibe la Práctica pedagógica, como un espacio que le permite desplegar su saber pedagógico, a partir de la relación entre la teoría y la práctica puesta en contexto, asumiendo la práctica de manera holística y compleja, por la rigurosidad de la exigencia pedagógica y los elementos personales y sociales de interactividad.

Quehacer

La estudiante se refiere al quehacer como un elemento fundamental en su formación, del que desataca la realización de una planeación que evidencie una secuencia coherente: “*Primero*

reviso la elección de contenidos de cada asignatura y si he profundizado teóricamente lo necesario, luego pensar si la estrategia es la adecuada para cada clase y para llevar a cabo ese contenido...tener en cuenta la red conceptual” (p7). Se percibe que la estudiante se ocupa de la preparación de su clase, como enseñante de saberes específicos, para mantener la relación de lo que se quiere enseñar con el contexto. Lo que muestra que la práctica es fundamentada por la teoría.

Involucrando estos aspectos en la descripción de su planeación y teniendo en cuenta lo sucedido en sus clases, la estudiante refleja una actitud reflexiva sobre su rol docente, ella realiza un reflexionar sobre la acción, es tomar la propia acción como objeto de reflexión: “... *planeo algo y al ponerlo en el contexto de los estudiantes resulta diferente, luego pienso qué sucedió?... o fue por las instrucciones que se les dieron?, O fue por los estudiantes... me daría cuenta de lo que pasó por las preguntas de los estudiantes acerca del tema, también por los comentarios que escucho cuando hacen su actividad en el grupo, pienso en la clase y en la forma como la organicé”* (p8).

Se puede decir que la estudiante en el proceso de preparación de su planeación tiene en cuenta los elementos propios de la disciplina y de la didáctica, los procedimientos y estrategias para trabajar los contenidos, que posteriormente es reflexionada sobre la acción, para reordenar y aprender de lo planeado. Esta situación coincide con lo que Perrenoud (2001), indica sobre la reflexión, cuando plantea que, es tomar la propia acción y pensar y repensar acerca de lo que se ha hecho y se hubiera podido haber hecho.

A continuación, se realiza una descripción acerca de la estructura general evidenciada en las clases observadas:

Inicia saludando a los niños y realizando preguntas acerca de lo visto en la clase anterior: “*Quien recuerda con qué actividad empezamos esta clase. Ahora revisamos la tarea, quien recuerda cuál era la tarea”* (Obs2), “*Buenos días, como amanecieron? Vamos a realizar la*

socialización de los resultados de la investigación de la clase anterior” (Obs3), posteriormente plantea el objetivo y estrategia de enseñanza, utilizando una pregunta que permite a los niños centrar su interés: “¿Cómo se podría medir la temperatura del agua?” (Obs.1), Cada uno va a leer la tarea en la mente. Recuerden que cada uno tiene un tema diferente acerca del agua, realizarán esta ficha según la tarea” (Obs.2) “Recordemos la tarea tiene varias preguntas respecto al tema del agua” (Obs.3). Después indaga los conocimientos previos de los niños, sobre la pregunta de la clase, poniendo situaciones contextualizadas: “miren a su alrededor y de allí piensen con que podrían medir la temperatura del agua” (Obs.1).

La estudiante escucha las respuestas de los niños y los invita a experimentar, para comprobar sus respuestas. Los conocimientos previos se escriben en el tablero y se contrastan con las respuestas dadas después de la experimentación. Al respecto del tema de clase, la estudiante en la evocación del recuerdo dice: *“los estudiantes tienen varias preguntas de tarea, respecto a los problemas generados por el excesivo consumo de agua, en el marco del proyecto de investigación elegido” (ER).*

En el **Desarrollo** de la clase, la estudiante organiza los niños en grupo, para realizar experimentos relacionados con la pregunta inicial, también realizan fichas para organizar la información de lo experimentado y de la tarea puesta para la casa: *“¿cuál es el tema que le corresponde a cada grupo indagar?, características del agua, para qué servía el agua, cómo llega el agua a nuestras casas, cómo cuidar el agua” (Obs. 2) “vamos a ensayar diferentes formas de medir utilizando: palos, cintas, el dedo“ (Obs. 1).*

Se proporcionan materiales para realizar la experiencia y fichas para escribir el proceso que se lleva a cabo en cada experimento, luego escucha un vocero por grupo, respecto a los resultados, mediante preguntas orientadoras: *“Los niños dicen: medir la temperatura del agua con un palo no sirvió mucho porque no sentían muy bien el calor ó el frío” (Obs1), “Los niños comparte su tarea, escuchan la del compañero e identifican entre todos una respuesta para la guía: Cómo llega el agua a las casas? Por la tubería, del río, en carros” (Actividad productiva*

conjunta) (Obs2), *“en los experimentos opinan: echamos cubos de hielo en un vaso, exprimimos los limones, otros dicen: en una jarra echamos agua luego los limones exprimidos, pero no supo a limón, Por qué?”* (Obs3) La estudiante *“en el tablero realiza un cuadro clasificando resultados según las similitudes y las diferencias en cantidades ingredientes y medición. Y le pregunta a los niños: Cuál es el más apropiad según los resultados? (Obs3), Para la elaboración de las fichas, la estudiante da las indicaciones y realiza pregunta: “Miremos la ficha, tiene una parte con las preguntas acerca del agua y ustedes deben mirar lo que trajeron de tarea y mirar si es la respuesta, primero la leen cada uno lo que trajo y se ponen de acuerdo para escribir .La respuesta del grupo según la ficha realizada y escribirla en la ficha grande”(Obs2), “¿Qué tema les toco a ustedes? ¿Qué deben hacer?”* (Obs 3).

La estudiante se centra en orientar a los niños para que realicen lo planteado por ella de acuerdo a la pregunta ó situación planteada al inicio de la clase, de tal manera que consigan respuestas, aprendan a escuchar las de los otros y con la profesora lleguen a una respuesta en consenso: *“Les voy a entregar una hoja grande, donde tienen escrito algunas preguntas de su ficha pequeña, ustedes deben leer con atención y responden las preguntas de la hoja grande de acuerdo a lo que ya han trabajado, luego uno de ustedes sale con la cartelera y nos cuenta lo que respondieron* (Obs. 2).

En cuanto a la forma de resolver las diferentes situaciones que se presentan en el aula, la estudiante llama la atención a los niños que no hicieron el trabajo y les entrega una guía adicional, incluyéndolos en los grupos. Cuando se dispersan y hacen mucho ruido, utiliza ejercicios corporales para centrar la atención: *“manos arriba, abajo, a los lados”* (Obs. 2), cuando tienen conflictos con su compañeros, se acerca a ellos y ofrece alternativas de solución: *“Deben seguir con su trabajo, uno puede leer la pregunta y entre los dos buscan la respuesta, pueden colocar dos respuestas así sean diferentes”* (Obs. 2), *“Sintetiza el cuadro realizado en el tablero con los aportes de las experiencias de los subgrupos con sus experimentos”* (Obs. 3), *“La estudiante pasa por cada subgrupo observa la actividad de los niños y las niñas, les pregunta acerca de lo que están realizando, vuelve a retomar el tema para los que están perdiendo el*

interés, luego pregunta para que ellos con sus palabras hagan el recuento de lo que están haciendo” (Obs1)

La evaluación se realiza durante todo el proceso, haciendo preguntas sobre las experiencias y llevando a los niños a las conclusiones: “*¿vamos a anotar en el cuadro a qué conclusiones llegamos?*” (Obs1), “*Les voy a entregar una hoja grande para que respondan las preguntas de acuerdo a lo que ya han trabajado, luego uno de ustedes lee la cartelera y nos cuenta lo que respondieron*” (Obs2), “*¿probaron la limonada? Como quedo?, ¿tuvieron que cambiar algo después de probarla?*” (Obs3).

En el **cierre** la estudiante socializa las conclusiones de cada grupo, para poco a poco ir sistematizando en un cuadro la información de cada grupo, induciendo, a través de preguntas, el paso de la hipótesis inicial, a la verificación de lo sucedido: “*¿Qué forma eligieron ustedes para medir la temperatura del agua?, ¿Les parece que de ésta manera se puede conocer la temperatura del agua?, ¿Cuáles inconvenientes tuvieron al realizar su experimento?* (Obs1). También se socializan las tareas de casa, para complementar lo visto en clase y se va organizando una o varias conclusiones según todo el proceso.

En cuanto al quehacer observado, refleja una secuencia organizada y centrada en un contenido seleccionado respecto al área de trabajo. La estudiante inicia explorando conocimientos previos, encaminados a una contextualización del desarrollo de la misma, estos insumos le permiten proponer una pregunta orientadora que será resuelta durante el desarrollo de las actividades. Propone la utilización de diferentes elementos, como fichas, materiales para la medición y experimentación, de ésta manera confronta permanentemente, los conocimientos previos con los resultados y respuestas obtenidos de la experimentación y las inferencias de los niños, realizando una organización y sistematización de la información que servirá para responder a la pregunta que dio inicio al proceso de la clase.

A partir de la estructura general de las clases se podría decir que el quehacer de la estudiante señala claramente unas etapas para la construcción del conocimiento, a través de la preparación previa de un contenido, que le da solvencia al proceso, para direccionar aspectos metodológicos, procedimentales y estratégicos.

Se observa que cada procedimiento está secuenciado de manera coherente, como producto de un proceso previamente previsto, como lo plantean Moreno et al. (2006) y Lanza (2007) al referirse a la determinación de saber cómo y cuándo se enseña a partir de una organización relacionada con los aspectos de la disciplina.

Se puede decir, que existe coherencia entre el discurso y la actuación de la estudiante, reflejada en un compromiso personal con la labor de maestro, con una actitud reflexiva, respecto a la forma cómo concibe la continua relación bidireccional entre teoría y práctica, articuladas en la clase, la cual está orientada a la construcción del conocimiento, donde cada procedimiento está secuenciado de manera coherente respecto al propósito planteado, a partir de la generación de actividades metacognitivas en los niños, como propuesta de un proceso reflexivo que parte de la misma estudiante, que adquiere sentido en el contacto con los estudiantes. Lo que refleja preparación disciplinar por parte de la estudiante y, direccionado por las dimensiones procedimental y estratégica.

En éste sentido se evidencia un proceso reflexivo antes de la acción y durante la misma, que le permiten configurar la estructura de la práctica y experimentar el devenir teórico-práctico del conocimiento pedagógico, como lo refiere Perrenoud (2001) La capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción, demuestra la autonomía, la responsabilidad y los conocimientos de un profesional.

Concepción

En la estudiante se puede evidenciar una concepción de Práctica Pedagógica como “*proceso centrado en el aprendizaje*”, en la que se presenta una relación bidireccional entre la teoría y la práctica, mediada por la reflexión, que permite cualificar el quehacer docente.

Para la estudiante la labor docente es compleja y requiere preparación y reflexión que le permite replantear sus propias formas de actuación, a partir de la puesta en marcha de conocimientos disciplinares, didácticos, procedimentales, estratégicos y sociales, desde una apropiación personal y de ésta manera aprender de su mismo quehacer y proporcionar a los niños contextos de aprendizaje.

En éste sentido, centrar la Práctica Pedagógica en el aprendizaje personal se orienta en primera estancia a comprender la complejidad del quehacer, y a darle un sello personal a su actuación como docente. Como refiere Tardif (2004), el análisis del trabajo docente muestra que el profesor es sujeto de su propio trabajo y actor de su pedagogía, pues es él quien la modela, le da cuerpo y sentido en el contacto con los alumnos.

En este sentido, la estudiante centra su Práctica en el proceso de aprendizaje, en dos sentidos. El primero se refiere a su propio aprendizaje, como proceso formativo, que la orienta hacia su desarrollo profesional, en busca del mejoramiento constante de su quehacer. Y segundo desde el aprendizaje de los niños, que permite profundizar en las formas particulares de los procesos de enseñanza, orientados al aprendizaje de sus estudiantes, desde el reconocimiento de la interacción profesor-estudiante en contextos particulares. Como lo plantea Moreno (2004), una concepción reflexiva, permite al profesor, elaborar estrategias y esquemas de acción, que posibiliten el aprendizaje de saberes en un contexto de interacción entre los estudiantes y el profesor, a través de diferentes instrumentos portadores de significados.

Se puede decir que en la estudiante, se evidencian características del enfoque hermenéutico-reflexivo, propuesto por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008), en cuanto a la articulación entre la lógica disciplinar, la forma como se plantea y como se apropia en el contexto, que determina el actuar autónomo e investigativo de la estudiante. En este mismo sentido, al reflexionar en y sobre la acción, se pretende construir un saber pedagógico propio, fruto de la relación dialógica entre teoría y práctica.

En concordancia con todo lo anterior, se evidencia que esta concepción fundamenta la Práctica pedagógica como una experiencia de aprendizaje y para el aprendizaje.

4.2.3 Estudiante 8.

La estudiante tiene 25 años se encuentra en IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Identidad

La estudiante caracteriza al gremio básicamente como docentes tradicionales: *“Los docentes aparte de tener un rol de formación, en éste momento se están centrando en lo tradicional (contenidos) no hay comprensión. Los niños no entienden lo que están haciendo. Los docentes no se encargan de planear, se ciñen en libros, no buscan metodologías referidas a los problemas de aprendizaje para aplicarlas. Creo que no se interesan por el ser humano”* (P1). En posición crítica que al parecer revela una situación de anquilosamiento o desinterés de los maestros. Sin embargo, se siente parte del gremio, pero desde una perspectiva transformadora, cuya pretensión está centrada en el aprendizaje y el desarrollo humano: *“Otro aspecto sería ver al ser humano investigar a los niños qué pasa con su parte familiar y social”* (p1)

En éste sentido, ella modificaría las metodologías empleadas por los docentes, sustentando este cambio en la investigación: *“Lo primero que modificaría serían las clases, hacer*

investigación, buscar metodologías referidas a los problemas de aprendizaje para así aplicarla y poder enseñar” (p1).

En su propia práctica se evidencia la necesidad de fundamentar la enseñanza, a través de la investigación o la indagación de fuentes de autoridad y de su misma actitud hacia los niños: *“Me gusta investigar. Pregunto a profesores de didácticas para mirar si las actividades son pertinentes. Tengo compromiso, responsabilidad y me interesa la parte emocional de los niños. Soy muy alegre en clase, divertida me gusta que los niños trabajen individual y grupalmente también me gusta trabajar con material que sea fácil de conseguir” (P2).*

Ahora bien, en la historia de vida, narrada en tercera persona, en su etapa de infancia se puede identificar un proceso escolar con altibajos ocasionados por circunstancias familiares, que repercutieron en el ciclo normal de sus estudios: *“...A la niña que siempre le gusto el estudio, pero que desafortunadamente tuvo muchos tropiezos en sus estudios primarios, ya que por los conflictos entre sus padres, su madre constantemente se cambiaba de residencia, lo que generaba tener que sacarla del estudio, por tal razón dos años no pudo estudiar bien, por ende le toco repetir años y un año más no entro a estudiar por recursos económicos”(H,I).*

Se puede decir que por sus vivencias en la infancia, la estudiante ve en sus logros personales la posibilidad de superar las dificultades que se le presentan: *“Ella siempre tuvo en su mente que para ser alguien en la vida hay que estudiar. Además quería ser un orgullo para su familia, debido a que ninguno de ellos logro terminar sus estudios primarios” (H,I).* En este sentido destacarse a través del estudio, era uno de sus propósitos.

En la adolescencia, plantea que *“siendo toda una adolescente sus ganas de continuar preparándose para un mejor futuro seguían latente, siempre se destacó por ser muy buena estudiante... “El director de grupo le propuso que ella enseñara modelaje y danza en el colegio y así fue, los sábados algunos niños y niñas iban y ella daba la clase. (H, A).* Es relevante la aceptación de su rol de docente, como la oportunidad de contribuir al futuro de otros que desean estudiar y el convencimiento que subyace al aceptar el actuar como docente a temprana edad. A

pesar de nombrar ésta experiencia como relevante, la estudiante se refiere a lo distante que estaba de elegir esta profesión: *“nunca se le pasó por la mente el escoger una profesión como la docencia porque a los profesores les tocaba muy duro, pues eso veía ella en sus profesores”* (H,A.) menciona que su inclinación era la psicología: *“lo de psicología si le sonaba mucho, cumplía con algunas características como: escuchar a la gente, dar buenos consejos, las personas a su alrededor siempre recurrían a ella para un consejo o voz de aliento, era serena y paciente”* (H, A). Sin embargo, no se pudo llevar a cabo porque no tenía los medios económicos necesarios.

En su relato, de manera fortuita se encuentra nuevamente con el que hacer del docente y considera que en sus características personales existe un potencial que amerita proyectarse en éste sentido. *“A través de una novela le fue gustando las diferentes actividades que realizaba aquella joven con respecto a la carrera, por ejemplo, enseñarle a los niños, establecer contacto con los padres de familia, tener un don de paciencia etc.”* (H,A). Ver la docencia desde esta perspectiva, genera interés en la estudiante y decide presentarse en la universidad para el programa de Pedagogía Infantil.

Hacia su etapa de adultez, sus experiencias en el proceso de formación en la Licenciatura, le hacen pensar que su elección fue adecuada, al reconocer lo trascendente que es un maestro en la vida de un niño: *“la docencia le ha marcado la vida de manera significativa, ella nunca se imaginó que un docente tuviera tanto poder, por así decirlo, sobre la vida de un niño, un docente puede marcar de manera positiva o negativa la vida de un infante”* (H, Ad).

Tanto en la entrevista como en la historia de vida, se evidencia que la estudiante se identifica con el rol docente desde el compromiso personal, social y de gremio, en la formación de los niños, mostrando interés por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conceptualización

La estudiante concibe la práctica como un espacio importante que le da la oportunidad de prepararse en su profesión y vehiculizar un saber a través de metodologías y actividades

contextualizadas: *“Las prácticas son el momento para prepararnos para nuestra carrera, se pueden practicar las áreas, las que se van a enseñar y las metodologías”* (p3). En éste sentido, considera que el tiempo asignado a la práctica es limitado para realizar lo planeado, para conocer los niños y explorar las metodologías de intervención: *“Una buena práctica permite compartir más tiempo con los estudiantes, esto no se logra trabajando una vez a la semana, tener buen material para trabajar las áreas elegidas, investigar diferentes metodologías... las formas para enseñar el área...”* (p5).

Acoplándose al tiempo de la práctica, la estudiante dice que su práctica se caracteriza por realizar una fase inicial de diagnóstico del grupo para la elección de las áreas que va a trabajar, de acuerdo a las características de los niños: *“En la caracterización de una buena práctica es necesario un diagnóstico profundo del grupo... se debe hacer en cuanto al conocimiento según las áreas y según cada persona del grupo, también es necesario incluir a los padres de familia y realizar un apoyo especial del profesor a los niños y entre los niños”* (p5).

En el contexto de la práctica se asume una actitud crítica frente a la posibilidad de trabajar con otros actores: *“no hay tiempo para conocer la comunidad, siendo ésta una falencia de la práctica, las estudiantes no tienen contacto con los padres hasta el final de la práctica, sería bueno en el transcurso, esto ayudaría al diagnóstico y a los procesos de los niños”* (p5). Para la estudiante el conocimiento del contexto es fundamental para desarrollar procesos de formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la estudiante concibe la práctica como un espacio importante de formación, que implica una responsabilidad social en cuanto al reconocimiento del contexto en el cual se forman los niños.

Quehacer

Con relación al quehacer, la estudiante expresa que antes de desarrollar su práctica, tiene en cuenta, tres aspectos centrales: primero, elige como base la estructuración de la planeación, segundo, la preparación disciplinar y tercero, la elección de la metodología adecuada para desarrollar aprendizajes en los niños: *“...Primero la organización al hacer la planeación, revisar material, que yo haya investigado lo suficiente... tener en cuenta el material, la metodología, los niños, que todo esté como lo planee”* (p7). *“Me gusta socializar con los niños, que ellos vean sus trabajos y compartan, también me gusta que los niños trabajen individual y grupalmente, esto ayuda a la comprensión...”* (p6). En éste sentido, el quehacer de la estudiante se centra en la estructuración de la planeación, apoyada en la investigación del tema, la contextualización de la misma respecto a las necesidades de los niños, la realización de actividades conjuntas, pensando en estrategias metodológicas que garanticen que el saber sea comprendido por los niños en la dinámica de la clase.

Sin embargo se encuentra algunas dificultades que obstaculizan el desarrollo de su práctica, como el tiempo y el comportamiento del grupo: *“El tiempo para desarrollar el trabajo... Otro aspecto es el material trato de buscar el más accequible... La dinámica de grupo es otro aspecto, Los grupos difíciles... la disciplina por ejemplo algunos son groseros.... toca implementar actividades que les ayuden a cambiar de ambiente”* (p8).

En éste sentido, la estudiante acude a la reflexión sobre las propuestas de trabajo planteadas y lo relaciona con la investigación como medio para cualificar su práctica: *“también he reflexionado y creo que debo enfatizar en el trabajo individual y luego implementar el trabajo grupal, también incrementar la investigación y cualificar la planeación...”* (p 9)

Ahora bien, frente al quehacer mismo, las diferentes observaciones de clase, realizadas en el marco de un proyecto de aula, evidencian la siguiente rutina:

Inicia explicando a los niños el trabajo a realizar en el día: *“Hoy vamos a trabajar ciencias naturales y van a aprender a hacer una encuesta, luego en lenguaje les voy a entregar unas fichitas”* (Obs1), *“Hoy vamos a escuchar un cuento a hacer una ficha y ver un video de acuerdo a la clase anterior, al tema de los alimentos (Obs2), “Hoy vamos a ver los resultados del experimento con el hueso. También veremos qué pasa con un boliqueso. Vamos a utilizar el Microscopio y lupa”* (Obs3). Pregunta por las normas para la clase. Los niños levantan la mano y responden: *“Levantar la mano para hablar, escuchar al compañero. se deben mantener las normas”* (Obs1,2), *“escuchar los compañeros, hacer silencio para escuchar a los que socializan, escuchar los compañeros nos sirve a todos para complementar sus fichas o decir algo más acerca del tema. Hoy tenemos unas reglas para ver por el microscopio el hueso”* (Obs3). Después realiza preguntas para establecer puentes entre los conocimientos previos de los niños y lo que ella pretende que aprendan: *“¿Recuerdan el video de los alimentos saludables?, ¿Qué nos pareció importante del video?”* (Obs. 3), *“Recordemos que éste video nos muestra el antes, durante y después de consumir alimentos, quién puede recordarnos a todos acerca de lo visto?”* (Obs. 3), *“Se realiza la lectura del cuento Nano va a la playa, Qué ven ustedes en la playa? alcanzan a ver qué pasó con los animales del mar, que van a hacer los amigos para mejorar ésta situación? se reparten fichas individuales”* (Obs. 2).

En el **Desarrollo** de las clases, la estudiante propone actividades como: ver videos, realizar Observaciones con el microscopio, hacer experimentos, resolver fichas de registro y fichas acerca del tema de la clase y contestar preguntas sobre imágenes: *“hoy realizaremos una encuesta para conocer qué es lo que más nos gusta comer a los niños de éste grupo, los resultados los vamos a ir registrando en un cuadro que voy a hacer en el tablero”* (Obs1), *“Utilizaremos el microscopio para ver los resultados del experimento”* (Obs3), *recordemos lo visto en el video en la ficha dibujamos los alimentos saludables y que debemos hacer antes de consumirlos, recuerdan lo del aseo* (Obs3), después pide a los niños que comenten sus observaciones: *“muéstrenme como van, ¿lees por favor lo que escribieron?, confrontando los apuntes de los grupos: “¿Qué alimentos son los que comen con más frecuencia?... y le pregunta al compañero si él está de acuerdo con lo que escribió el amigo”* (Obs. 1). La estudiante durante la clase, se preocupa por orientar las actividades, procurando que los niños le encuentren

sentido: *“se entregan fichas para responder acerca del cuento Recordemos la actividad es individual y luego en parejas y luego socialización... utilizando la escritura con sentido, pueden salir al tablero a escribir y complementar con los aportes de sus compañeros”* (Obs. 2). Se observan las diferentes hipótesis de los niños en cuanto a la escritura, al trabajar en grupo; los que tienen mayores comprensiones, impulsan el proceso de los otros.

La estudiante afronta ciertas situaciones generadas por el trabajo grupal, pasando por cada mesa, recordando a los niños el trabajo a realizar, en algunas ocasiones cambia los niños de puesto, también les pregunta por la situación y realiza ejercicios corporales con el propósito de centrar nuevamente la atención de los niños: *“Ustedes dos, los niños que están atrás que les pasa que están cambiándose de puesto y jugando? se sientan por favor acá adelante, cada uno en un lado”* (Obs2), *“¿Qué sucede, por qué no trabajan?”* (Obs 1,2,3), *“Están hablando mucho, por favor se paran del puesto, vamos a hacer ejercicios, suban los brazos, bajen los brazos, tóquense los ojos, la nariz, la boca, vuélvanse estatuas”* (Obs1).

El proceso de evaluación se observa en diferentes momentos de la clase. Durante la realización de las fichas, se tiene en cuenta la escritura de los niños desde sus hipótesis de escritura (Desde la perspectiva de la psicogénesis de la escritura), los experimentos se muestran también como parte del proceso evaluativo, brindando autonomía a los niños al sacar conclusiones orientadas por la profesora. En general, las actividades inducen a procesos de pensamiento en los niños, identificando, clasificando, seleccionando información, comparando con la vida real. Estas ideas son registradas en cuadros para comparar y concluir.

En el **Cierre** la estudiante realiza preguntas respecto a lo visto: *“Cómo les pareció la actividad?”* (Obs3), y al no alcanzar a terminar la secuencia indica a los niños que terminan después del descanso: *“suena el timbre. La practicante dice que siguen la próxima clase con el tema. Les dice que su escritura está muy bien y que es importante lo que ellos escriben acerca del medio ambiente. No alcanzamos a ver el video”* (Obs2). *“Suena el timbre. Niños después del descanso van a continuar viendo unas diapositivas miren el hueso y el boliqueso. Recojo las*

fichas después se las vuelvo a pasar y le doy la instrucción” (Obs3). Después del descanso se llegan a las conclusiones de lo aprendido.

De la anterior estructura de clase se refleja una planeación centrada en una secuencia que propicia la construcción de aprendizajes en los niños, basada en una preparación disciplinar, pedagógica y didáctica, que propicia la experimentación e interacción entre los estudiante para el lograr el aprendizaje.

Se evidencia durante las tres observaciones, coherencia entre el discurso y la actuación de la estudiante, respecto a su interés por planear estrategias que contribuyan a construir el aprendizaje de los niños, mediante la experimentación y contrastación de los conocimientos previos.

En éste sentido, la planeación muestra una clara intencionalidad de direccionar el proceso hacia la construcción de saberes de los niños. La organización y preparación de la clase, sustentada en los saberes disciplinares, a medida que estudia y se prepara sobre el tema, para poder explicarlo a los niños; procedimentales, que orientan el proceso de selección, secuenciación y adecuación de contenidos del área que enseña, y estratégicos, que evidencian la apropiación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, al proponer actividades que motivan al grupo, que además de ser interesantes para los niños, presentan objetivos de aprendizaje claros, fundada en un conocimiento didáctico de las ciencias, en la cual se trabaja desde la experimentación.

Concepción

Después de analizar la información de la estudiante a la luz de las categorías, se puede inferir una concepción de Práctica *“centrada en los procesos de aprendizaje”*.

Tanto en el discurso como en la práctica misma, se evidencia coherencia en el planteamiento de un quehacer centrado en la cualificación de los procesos propios de la construcción del saber pedagógico. En la explicación y argumentación de las prácticas y su sentido, evidencia una clara identidad con el gremio docente, posicionándose como tal, y en este sentido asume la responsabilidad que implica los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus implicaciones en los niños como seres humanos y como seres sociales.

La concepción plantea los procesos de aprendizaje en dos direcciones: el que corresponde a la estudiante practicante en torno a la cualificación de su Práctica profesional y el que reconoce a los niños como sujetos activos, participantes en un proceso de construcción de aprendizajes.

Desde esta concepción, se puede decir que la estudiante al concebir la práctica como un espacio importante de formación, asume una responsabilidad política en el reconocimiento del contexto, para favorecer el aprendizaje de los niños.

De acuerdo a lo anterior, se piensa la práctica como un lugar propicio para repensar el quehacer profesional, enfatizando en la investigación como el medio que permite profundizar de manera significativa, en conocimientos pedagógicos, disciplinares y didácticos, para la enseñanza y el aprendizaje.

Se identifica en la concepción de esta estudiante características del enfoque hermenéutico-reflexivo planteado por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008) en cuanto “parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares...” (Moreno et al., 2006, p.46) De acuerdo a éste enfoque, se evidencia la necesidad de una fundamentación disciplinar y pedagógica que le permita abordar la compleja variedad de escenarios, encontrados en el marco del trabajo educativo, con el fin de construir y deconstruir procesos, para depurar sus prácticas. En síntesis, aparece una intención de transformar y mejorar

permanentemente su quehacer, puesto que éste incide en la relación dinámica docente-estudiante, planteada desde el proceso pedagógico, para lograr contextualizar procesos formativos profesionales y generar avances en los aprendizajes de los niños.

4.2.4 Estudiante 9

La estudiante tiene 23 años de edad, realiza práctica de IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Identidad

La percepción que la estudiante tiene acerca de los docentes, es que siguen enseñando de una manera tradicional y vertical, a pesar de reconocer que tienen unas teorías pedagógicas elaboradas y estructuradas: *“mi percepción de los docentes, es que cuando salen de su posgrado o cuando salen de los estudios que tiene, simplemente van a la escuela y no enseñan lo que a ellos se les enseñó, si no que perpetua un modelo tradicional”* (p1). Con relación a lo anterior, la estudiante aportaría al gremio docente los conocimientos adquiridos en su formación: *“Dar a conocer a mis demás colegas, que uno debe saber cuáles son los lineamientos y cuáles son los estándares que uno debe hacer cumplir, para poder que haya un desarrollo cultural, social y educativo en los estudiantes, enseñaría yo lo que yo sé a otros docentes para que lo apliquen en sus clases”* (p1). Lo anterior evidencia la importancia que la estudiante le da al cumplimiento de la normatividad educativa, para sustentar los procesos de enseñanza y lograr transformaciones sociales.

Paralelo al énfasis en la normatividad, ella refiere que su forma de enseñar se caracteriza por ser diferente, al utilizar estrategias pedagógicas innovadoras aprendidas en el proceso de formación, que motivan a los niños a aprender: *“aplico todo lo que he aprendido en las didácticas, mi forma de enseñar, pues pienso, porque igual no es muy común el modo como interactúo con los estudiantes, como me involucro en esa relación entre estudiante y profesor...”* (p2). Se puede decir que al identificarse en su rol de docente, no se separa de las directrices

brindadas por los entes formativos y comprende que de acuerdo a las directrices, ella debe profesionalmente construir una forma de enseñar, producto de su comprensión del saber pedagógico.

Esta actitud de empoderamiento respecto a su labor, se viene gestando desde su etapa escolar, con las experiencias de su papel como ayudante de la profesora. La estudiante plantea en su relato de historia de vida que en su época de infancia *“La profesora en ocasiones me designaba tareas como revisar los cuadernos, ayudarle a repartir los refrigerios y en ocasiones salíamos al parque con ellos, de igual forma me enseñó muchas canciones, desde ese entonces... ella me enseñó muchas cosas referentes al cuidado de los niños y niñas y mi gusto por los niños surgió allí”* (HV,I), *me gustaba interactuar y enseñarle a los niños más pequeños, por eso en las tardes asistía al mismo colegio donde mi madre trabajaba en el restaurante y tienda escolar y yo le ayudaba a la profesora María Luisa”* (HV, I).

En éste sentido, se puede hacer una extrapolación al proceso propio de la formación de la identidad de la estudiante y a las experiencias que le aportan los diferentes contextos donde se empieza a gestar su identificación con gustos, habilidades, aptitudes y actitudes propias de la docencia, que se refleja en su compromiso social por ayudar en el proceso educativo de los niños y las niñas.

En su relato la estudiante hace referencia a las características que recuerda en uno de sus profesores, ella identifica aún en su etapa infantil, aspectos valiosos en el ejercicio de ser maestro, que es posible, integrar a su proceso de conocer y reproducir en sus experiencias como maestra *“...lo que más llamaba mi atención sobre su metodología de enseñanza y compromiso con el grupo, era que más que un profesor, era un amigo y cuando no comprendíamos un tema él lo explicaba las veces necesarias”* (HV, I),

En la etapa de adolescente menciona, la persistencia en su gusto por la enseñanza *“cuando cursé los siguientes grados de la básica secundaria, seguí estudiando con dos compañeras que compartían el gusto por la enseñanza, desde ese momento dijimos que íbamos a estudiar para ser profesoras”* (HV, A). También hace referencia a la experiencia de prestar servicio social y como ésta le brinda elementos de reflexión, que ella aplica a su vida y deseo de ser profesora

“Me encantaba escuchar las tertulias de los ancianos porque me enseñaba que uno debe superarse cada día para que en un futuro, no fuera simplemente una persona más en el mundo sino tratar de hacer un cambio para uno mismo y para otros, me tocaba ir a recrear a los adultos mayores y hacer trabajos de manualidades, incluso en los ratos libres también compartía con ellos lecturas” (HV,A)

Cuando llega el momento de decidir sobre su opción profesional, se encuentra con diversas posiciones, de un lado aquellas que desvalorizan la profesión por considerarla con pocas opciones labores y de otro lado aquellas que la valoran: *“... mis amigos del colegio han tomado muchos otros rumbos y en su mayoría no compartían mi decisión tomada ya que dicen que el campo laboral no es muy accesible, pero por el contrario hay otros que han compartido mi pasión por la educación” (HV, Ad).*

Al terminar su relato, la estudiante reflexiona acerca de su cambios personales en el recorrido de etapa escolar y universitaria, con un balance positivo y prometedor como profesional *“he crecido a nivel personal, he creado pautas de confianza en mí misma y a nivel social ya que he aprendido a manejar mi temperamento y mi forma de ser de una forma que afecte para bien a los que me rodean” (HV, Ad.)*

La identidad como docente ha sido un proceso de construcción progresiva, que se ha definido en el ámbito universitario y que no sólo atañe a las funciones relacionadas con la enseñanza sino también consigo misma como ser humano.

Tanto en la entrevista como en la historia de vida, la estudiante refleja un compromiso social con esta labor, en la búsqueda de metodologías que favorezcan el aprendizaje.

Conceptualización

La estudiante concibe la práctica pedagógica, como el espacio para enfrentarse a la realidad, teniendo como sustento los saberes adquiridos en el proceso de formación, que deben contextualizarse para generar aprendizajes significativos en los niños: *“diría que una práctica pedagógica es como uno, como docente va a enfrentarse a ese mundo educativo en una institución, pero en si le explicaría que procesos didácticos empleo yo en mis clases... porque la necesidad de uno modificar a veces el modelo que lleva la profesora titular para uno lograr un avance con esas estudiantes, aunque es tan poco tiempo, que uno el avance que logra con ellas es mínimo, pero si es significativo porque ellas lo tienen en cuenta”* (p4). En éste sentido, considera que la práctica requiere de una preparación pedagógica y didáctica, la cual debe estar mediada por la preocupación de adaptar las metodologías y estrategias a las necesidades de los niños, para favorecer su aprendizaje.

De otra parte, se evidencia en la estudiante una posición autónoma, respecto a la elaboración de rutinas de acción que la lleven a cumplir su objetivo de enseñanza y el aprendizaje de los niños: *“Una buena práctica se caracteriza por la formación del docente, pues la formación que uno tiene como docente en torno a las estrategias didácticas, entorno al contenido que uno va a enseñar, de acuerdo a la postura que uno toma frente al qué y al cómo enseñar, pues que ahí implica muchos principios por decirlo así, que no solamente sea enseñar por enseñar, sino enseñar bien, para aprender”* (p5). Se pone en juego la importancia de la apropiación del saber y la toma de postura frente a éste, para configurar una secuencia de enseñanza adecuada, de acuerdo a los principios didácticos que favorecen el aprendizaje.

Así pues, la estudiante considera que el sentido de la práctica es el de permitirle enfrentar la realidad, en busca de un modelo propio de enseñanza: *“Enseñarnos como la transposición que uno debe hacer de ese modelo tradicional al enfrentarlo, porque igual uno, como le dijera, pues yo personalmente pienso que uno debe tomar de los modelos, lo que más le sirva para dar una formación adecuada a los estudiantes, sacar de sus enfoques lo que más sea apropiado para que ese modelo constructivista vaya avanzando”* (p3). Lo anterior evidencia, que la estudiante en su

práctica se cuestiona sobre cómo abordar un proceso de enseñanza adecuado para la formación de los niños.

Se puede decir que la estudiante concibe la práctica pedagógica como un espacio para adquirir experiencia y enfrentarse a la realidad, que le permite valorar saberes propios del programa de formación y analizar su pertinencia de acuerdo al contexto.

Quehacer

La estudiante considera que la práctica pedagógica tiene elementos fundamentales, como la apropiación de los contenidos, ligados a los materiales, y a las estrategias didácticas que favorezcan el proceso, dentro de una estructura de planeación particular que la identifica a ella como docente: *“... me caracterizo por la apropiación que hago de los contenidos frente al material didáctico, pues porque siempre trato de enseñar un tema con algo que a ellas se les quede en la mente, ... el material didáctico que llevo creo que es afín a lo que yo enseño”* (p6).

Por tanto, la estudiante hace énfasis en la necesidad de prepararse conceptualmente sobre el tema a enseñar, para tener seguridad a la hora de desarrollar su práctica pedagógica: *“La conceptualización que hago del tema, porque a veces pues uno, como le dijera, en la universidad le enseñan muchos temas, muchas asignaturas por decirlo así, pero a la hora de la verdad, esos temas no se conceptualizan en la escuela, entonces lo que hago antes de mis prácticas es, primero que todo planear, segundo que todo es conocer del tema que les voy a enseñar a las estudiantes, apropiarme de ese tema y antes de venir acá me enfoco primero, porque si no me formo entorno a eso, no desarrollaría una práctica bien, no excelente porque a uno siempre le salen percances”*(p7). Se percibe que la estudiante le da mayor relevancia a la conceptualización del tema, lo que lleva a pensar que esto le da seguridad a la hora de realizar su Práctica Pedagógica.

Respecto a las dificultades que ella encuentra en su práctica, se refiere al comportamiento de los niños, para lo cual propone alternativas de reflexión y diálogo, que proporcionan aprendizajes de vida: *“el cambio a nivel disciplinar (comportamiento de los niños) es muy difícil porque*

siempre persiste esa indisciplina, aunque si uno aplica herramientas pues estrategias buenas de pronto funciona... La mayoría por medio de dialogo, o es que siempre hago lo de dilemas morales, entonces siempre trato de llevarlos a ellos a una situación en que ellos reflexionen, que el niño que se está hablando en esa reflexión es él, y que él sepa que si es como ese niño, pues a nivel estratégico puede cambiar, que si cambia va tener más oportunidades del que sigue así” (p8). Se puede decir, que la práctica representa para la estudiante cuestionamientos respecto a la forma de solucionar las dificultades que se puedan presentar, involucrando a los niños en un proceso que les genere reflexión y aprendizaje.

Ahora bien, frente al que hacer mismo, en las diferentes observaciones de clase, se evidencia la siguiente rutina:

Generalmente la estudiante **Inicia** saludando a los niños, realiza una oración y retoma los temas trabajados en la clase anterior, realizando preguntas como: *“qué vimos la semana pasada, y qué aprendimos sobre las regiones”* (Obs1), *“recuerdan la clase pasada, ¿Qué es lo mas representativo de la región Andina?”* (obs2), después menciona las actividades a desarrollar y las escribe en el tablero: *“primero vamos hacer un cuadro comparativo, segundo vamos a revisar la tarea; tercero vamos a leer un texto, cuarto llenamos una ficha, quinto socializamos, sexto contrastamos”* (Obs. 1), luego hace aclaraciones sobre las normas que deben cumplir: *“para ir al baño, solo lo pueden hacer después del descanso, y vamos a respetar el turno de los compañeros”* (Obs. 1, 2,3). Enseguida indaga los conocimientos previos, mediante talleres: *“Entrega a cada niña una ficha sobre el tema que están trabajando, donde debe responder según lo que saben, acerca de la región, luego cada una participa diciendo lo que respondió y la estudiante escribe en el tablero y organiza las ideas de cada una”* (Obs. 2), o realizando preguntas sobre el tema: *“¿Qué departamentos componen la región Andina? ¿En qué departamento se encuentra la ciudad en que vivimos? ¿Cuáles son las comidas típicas de esta región?”* (Obs. 1). Para registrar los comentarios de los niños elabora un cuadro comparativo, en la primera columna escribe las ideas previas de las niñas: *“Qué sabemos”* y en la otra columna el saber adquirido: *“Qué hemos aprendido”*.

En el **desarrollo**, se apoya de diapositivas, imágenes, lecturas de textos, videos, preguntas, dramatizaciones, entre otros.

Por lo general inicia realizando una actividad individual, donde las niñas deben resolver talleres o fichas y después las organiza en pequeños grupos para comparar sus respuestas y construir una colectiva, luego cada grupo sale y expone sus trabajos y con ayuda de la estudiante confrontan las respuestas de los grupos, realizando preguntas: “¿*Qué departamentos componen la región Andina? ¿Cuáles son las comidas típicas de esta región?*” (Obs1), “*las niñas participan de las actividades activamente, salen al tablero a socializar los talleres*” (Obs3) “*Vamos a hacer la dramatización en grupo de las regiones*”, “*Las niñas representaron los silleteros, los cafeteros y los cundiboyacences, cada grupo presento las actividades representativas de cada zona y después realizan la síntesis en un cuadro de toda la región, teniendo en cuenta las investigaciones del tema (tarea)*” (Obs2).

Constantemente la estudiante realiza preguntas sobre el tema y se centra en brindar ayudas con la orientación el trabajo, registrando y organizando la información, con el fin de ir observando el proceso de comprensión de las niñas.

Para resolver los conflictos que se presentan en el aula, se apoya de diálogos, cuentos y dilemas morales, llama a las dos niñas del conflicto, sienta una frente a la otra y le realiza preguntas como: “¿*Por qué pelean? ¿Creen que está bien hecho lo que hicieron? ¿Cómo cree que se siente tu compañera? ¿Qué podemos hacer para que no se peleen más?*” (Obs1), en otras ocasiones lee cuentos sobre el comportamiento: “*cuento: las relaciones con el otro y en parejas cada estudiante debe hacer una cartelera de la enseñanza que dejo el cuento*” (Obs3).

Con relación a la evaluación, éste es un proceso constante, a través de las observaciones de los trabajos y actitudes de las niñas en el desarrollo de la clase, al finalizar la clase realiza preguntas, exposiciones, talleres y escritos sobre el tema. Algunas veces la estudiante con las

ideas de las niñas realiza mapas conceptuales y otras veces las consigna en el tablero y las niñas en sus cuadernos.

En el **Cierre**, hace preguntas y confronta los conocimientos adquiridos con los conocimientos previos a media que se realiza el cuadro de contrastación de lo que sabían al principio y de lo que aprendieron. *“Para finalizar la clase realizaremos un mapa conceptual que será socializado, para esto escribiremos en el tablero las ideas principales, del tema de la región Andina”* (Obs1).

La anterior organización de clase, evidencia una secuencia didáctica estructurada, que propicia el aprendizaje en las niñas de diferentes conceptos según el contenido elegido. Sin embargo se puede evidenciar la tendencia a realizar preguntas cerradas que llevan a la definición de conceptos. Esta estructura de clase considera de manera especial la sistematización y el registro de la información generado en la dinámica de la clase.

Se observa preparación del material e implementación de diferentes estrategias propuestas a través de actividades grupales e individuales que favorecen la organización de ideas, (mapas conceptuales, confrontación de respuestas después de la elaboración de fichas), durante el desarrollo de la clase, la estudiante se ocupa de organizar la información que se genera en el grupo, contrastándola con las ideas previas, identificando los saberes adquiridos por las niñas.

Se evidencia coherencia en cuanto al compromiso con el aprendizaje y la responsabilidad con su trabajo, en el interés por acercarse a las niñas para acompañar el proceso planteado en la clase y la orientación en situaciones contingentes.

En el momento se percibe de parte de la estudiante interés por llevar a cabo su práctica pedagógica implementando estrategias que promuevan aprendizajes de contenidos a partir de diversas actividades y la sistematización de la información.

De acuerdo con lo observado en el quehacer y teniendo en cuenta el discurso de la estudiante, se puede decir que hay coherencia, en cuanto a la relevancia que ella le da al contenido de la disciplina, puesto que desde su preparación previa esta es la base que le genera seguridad, en la ejecución de su práctica, se evidencia que desde la preocupación porque los niños aprendan, se enfatiza en el registro sistemático de conceptos.

A pesar de que el centro de la clase gira entorno a los contenidos, se refleja en la estudiante preparación en los aspectos procedimentales, didácticos y estratégicos, en cuanto a la estructura de la secuencia desarrollada, las estrategias implementadas y en la forma de resolver las situaciones que se presentan en el aula de clase.

Concepción

Después de realizar el análisis de las categorías, se puede evidenciar en la estudiante una concepción de Práctica *“centrada en el aprendizaje de los niños”*.

Esta concepción se evidencia desde el compromiso social con la profesión docente, en el sentido que ésta aporta al aprendizaje de los niños, en la estructuración de secuencias metodológicas que favorezcan este propósito.

En este sentido, la estudiante concibe la práctica pedagógica como un espacio para adquirir experiencia, desde la interacción con el contexto particular en el que desarrolla su quehacer. Es este escenario el que le permite valorar saberes propios del programa de formación y analizar su pertinencia para el aprendizaje de los niños.

Esta concepción se refleja en la estructuración de la planeación, que de un lado sustenta pedagógicamente la enseñanza y de otro un posicionamiento autónomo de la estudiante respecto a la toma de decisiones frente a su práctica.

Se puede decir, que la estudiante al estar centrada en el aprendizaje de los niños, elabora y desarrolla propuestas que permiten, la interacción entre los estudiantes para abordar el contenido

y la sistematización de la información, de tal manera que quede claro para las niñas los nuevos conocimientos abordados y aprendidos. Al respecto Tardiff (2004, p.161) propone que:

La acción profesional docente está estructurada por dos series de condicionantes: Los ligados a la transmisión de la materia (secuencia de contenidos, aprendizaje de los alumnos, evaluación etc) y los ligados a la gestión de las interacciones con los alumnos (manejo de acciones de los alumnos, motivación etc)... Por eso, el estudio de los contenidos transmitidos, la manera como el docente los comprende, organiza, presenta, dice, en suma los utiliza para “interactuar” con los alumnos, forma parte de la investigación sobre los saberes del docente.

4.2.5 Estudiante 10.

Tiene 23 años de edad y se encuentra en IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Identidad

La percepción que tiene la estudiante de los docentes es que son profesionales preparados para desempeñar su labor en cualquier contexto, sin desligarse de su calidad humana: *“Para mí un docente... tiene una profesión, es aquel que demuestra su conocimiento independientemente del contexto donde se encuentra, el hace que este en X ó Y lugar no pierda como esa oportunidad de crecer su experiencia de compartir con otras personas...”* (p1). La estudiante identifica en el docente un portador de conocimientos que es retroalimentado por el intercambio con el entorno donde se desenvuelve, en una actitud de aprendizaje permanente.

Al referirse a su aporte al gremio, enfatiza en la formación humana: *“Le aportaría que uno empezando con la calidad humana... Otro los títulos son importantes pero no deciden como tal la esencia de ser maestro. La última sería de que es importante que el maestro siga siendo como protagonista del proceso de formación constante, porque a estas alturas me he dado*

cuenta de que el maestro nunca terminara de aprender y mucho menos de conocer el mundo en el cual está involucrado” (p2). Se destaca la necesidad de mantener el estatus de formador y de constante aprendiz de su profesión.

Al respecto se percibe en su historia de vida en la etapa infantil, que el reconocimiento hacia los procesos de aprendizaje se gesta en la orientación que su familia le inculca *“Mi mamá empezó a enseñar lo que más podía, me enseñaba canciones, los números, las vocales y muchas otras cosas” (HV, I).* *“Mis padres me apoyan al 100% en el estudio, hacían lo que fuera necesario para que aprendiera bastante y realizara los trabajos de la mejor manera posible, tanto en la escuela como en el colegio” (HV, I).* Se percibe que la estudiante al vivir en éste entorno, asimila que su desempeño como estudiante debe ser muy bueno, y que el éxito es proporcional al esfuerzo realizado.

En su época de adolescente éstas características se traducen en el contexto de su historia de vida, en el que relata experiencias que la llevan a adquirir compromisos y ejercer el liderazgo en diferentes situaciones: *“pertenecí a grupos religiosos, culturales, ocupando pequeños cargos y responsabilidades, el contacto con la medicina fue creciendo cada día debido a que mi abuela era diabética y dos veces al día debía aplicarle la insulina y tomarle la presión, llevar un registro de los medicamentos, etc., luego ayudar a mi hermana a cuadrar los turnos del hospital donde trabajaba, constantemente nos reuníamos para hablar de los diferentes acontecimientos en cuanto a los niveles de salud” (HV, A).*

Podría decirse que ella ha estado interesada desde temprana edad en actividades que le permitan interactuar con diferentes grupos sociales y se ha involucrado voluntariamente en tareas que le exigen compromiso y responsabilidad, esto podría relacionarse con dos aspectos importantes en su formación personal que son: el interés por el contexto en el que se desenvuelve y la necesidad de participar en él con su aporte personal: *“el compromiso, otra cosa que también he aprendido que un buen maestro independientemente del lugar que este, siempre promueve liderazgo” (p2).*

En su historia de vida, la estudiante destaca positivamente la actuación de algunos profesores que se ocuparon por aspectos la formación humana de los estudiantes *“En el colegio tuve muy buenos profesores, empeñados en que saliera adelante, en que aprendiera cosas para la vida, en que valorara y aprovechara cada momento etc”* (HV,A).

En la etapa de elección profesional y de manera poco consciente respecto a lo que deseaba y su proyección, ingresa al programa de pedagogía infantil *“Al graduarme me sentía un poco desubicada frente a la elección de la carrera a estudiar ya que en el colegio no había tenido una buena orientación vocacional, y como debía decidir rápidamente lo que quería me inscribí en el Universidad Tecnológica y fui admitida en el programa de pedagogía infantil, sin saber a ciencia cierta de que se trataba la carrera”*(HV, A).

Hacia la adultez, ya en el recorrido en su formación como docente reflexiona nuevamente respecto al rol del maestro y la refiere así: *“En cuanto a mi formación pedagógica son muchas las maestras que hoy en día considero mis pedagogas, porque en realidad el ser maestro no va en la manera de enseñar, sino en generar un pensamiento divergente que hace comprender la realidad... soy afortunada de contar con ilustres maestras”* (HV, Ad). Estas situaciones reflejan que si bien su opción profesional no era la docencia ha aprendido a valorarla en el proceso de aprendizaje universitario. De este aprendizaje destaca el conocimiento por el contexto y las formas como el ámbito educativo permite abordarlo y traducirlo en procesos de enseñanza y aprendizaje *“... lo que realmente me motiva es el poder conocer la realidad de lo que hago, el ser maestro para mí, responde a un estilo de vida diferente, es una de las profesiones que no tiene límites en cuanto a la productividad del conocimiento”* (HV, Ad).

Otro aspecto que se destaca en el recorrido del relato, es la forma como ella vé el sujeto en el campo educativo; allí se posiciona con posibilidades de actuación, de discusión respecto a lo que permanece como instaurado. En síntesis desde el análisis de la entrevista y la historia de

vida, se puede evidenciar que la estudiante se identifica con el gremio docente desde su interés por el intercambio social y su necesidad de explorar las potencialidades de la profesión.

Conceptualización

La estudiante concibe la práctica como un espacio de carácter social, en el que construye su propio saber pedagógico: *“Considero la responsabilidad y el compromiso como lo fundamental en una practica. La práctica pedagógica es un espacio donde se ponen en juego los conocimientos y habilidades que uno ha adquirido en cada experiencia, en la interacción con los estudiantes, es un proceso de carácter como social... con nosotros no hay nada escrito, cada maestro construye su propio saber pedagógico y lo aplica... Es cada maestro, en cuanto su formación, a sus conocimientos decide como actuar y cada uno de nosotros tiene la posibilidad de ser en esa práctica pedagógica... simplemente de enfrentarse a una realidad”* (p4).

De tal forma, una buena práctica es la que se centra en los procesos de aprendizaje: *“Una practica es buena cuando el maestro sabe y trata que sus estudiantes comprendan lo que se les esta explicando y sobre todo estrategias que permitan una mejor comprensión”* (p5).

Surge además otro elemento en cuanto a la conceptualización de la práctica, el que se refiere al empoderamiento del maestro como líder que aprende permanentemente: *“yo soy una persona que en estos momentos estoy en formación y digo por que la formación nunca terminara para mi, que estoy en el proceso... he aprendido de que un buen maestro independientemente del lugar que esté siempre promueve liderazgo... tienen una concepción de que el maestro es el del aula el de los niños. Y no se escapa a otros tipos de espacios de aprendizaje que también fortalecen mi proceso de formación ...hay que buscar y analizar la realidad mirar que, hacia donde vamos con ese propósito dé cada una de las cosas que uno hace, mucha gente cree que eso le compete a otro tipo de persona mas no exactamente a un maestro”* (p,3).

La estudiante concibe la práctica pedagógica como un espacio donde se pone en juego los conocimientos y habilidades adquiridas en el proceso de formación. En éste sentido, se presenta

una relación bidireccional entre teoría y práctica, que permite repensar los métodos de enseñanza con el propósito de lograr el aprendizaje en sus estudiantes.

Así pues, la estudiante que entiende la trascendencia del quehacer del maestro, que impacta no sólo la vida de los estudiantes, sino de sí mismo, porque aprende de lo que hace y porque además y quizás lo más importante, puede producir saber pedagógico.

Quehacer

La estudiante considera que la práctica presenta varios aspectos a tener en cuenta. Primero la responsabilidad de saber lo que enseña, segundo tener muy clara la secuencia didáctica planteada y tercero las estrategias elegidas de acuerdo con las necesidades del grupo: *“la responsabilidad que se debe tener para los contenidos, saberlos explicar, porque muchas veces uno puede saber mucho cierto... pero no lo sabe transmitir, y es lo que le pasa a muchos maestro van dejando al estudiante así como si nada y eso no se puede, yo debo estar pendiente de quien me comprendió cierto, tener claro mi secuencia didáctica y entre eso estar pendiente de quienes no comprendieron porque eso hace un buen docente”* (p7).

Si bien plantea tres aspectos relevantes del quehacer, la selección de estrategias aparece como elemento central y transversal: *“Las estrategias me han servido y cuáles se pueden implementar, cierto?, Ummm! de acuerdo al grupo que se preste para eso... pues uno muchas veces como te decía, utiliza estrategias que no funcionan, entonces yo tengo que mirar porque no funciona, cual me sirvió porque no siempre el grupo va a estar disponible para las actividad como otras veces cierto, por ese decía que las estrategias se deben cambiar constantemente para que el grupo de un rendimiento adecuado, o no un rendimiento no, que con las estrategias los estudiantes comprendan lo que se les quiere explicar”* (p7). Estas estrategias son contextualizadas a las necesidades del grupo.

Respecto a la identificación de las dificultades en la práctica, la estudiante evidencia cuestionamientos con relación a situaciones que requieren de ajuste para el desarrollo de la

práctica, realizando una autoevaluación de su actuación docente y buscando involucrar a los estudiantes para contrastar opiniones y replantear sus intervenciones, para mejorar la enseñanza: *“...Las he enfrentado muchas veces, mediante la reflexión cierto, sobre el proceso que uno hace, mirar que fue lo que fallo ó también mirar muchas veces con los estudiantes cierto, que fue lo que pasó, no encontrar culpables si no de mediar las situaciones...”...he logrado que mis estudiantes de cierta manera se sientan, con la intención profe, qué vamos a hacer hoy, porque la verdad cuando uno se propone actividades buenas y cosas genera cada vez la expectativa profe que vamos a hacer , profe se acuerda la vez que usted nos trajo tal cosa a tan chévere, cuando nos va a volver traer ese tipo de material”* (p8).

De otra parte, considera como una fortaleza, los saberes adquiridos durante su proceso de formación, utilizándolos de manera autónoma de con los requerimientos del contexto de clase: *“es también como mirar como yo también puedo construir ese tipo de proceso y de construcción cierto, frente a la secuencia didáctica que yo estoy desarrollando, cierto?, respetando obviamente la metodología de cada una de las didácticas”* (p9).

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

Inicia hablando del comportamiento esperado para la clase, pregunta por lo trabajado la clase anterior y realiza preguntas sobre la tarea, después pega un cartel donde están las actividades para el día: *“resolución de problemas matemáticos, utilizando el cálculo, para conocer las distancias entre algunas ciudades del país”* (Obs1), *“resolver una ficha, salir al tablero, trabajar con el mapa de Colombia, trabajar en grupo e individual, jugar con unas fichas. Trabajarán la parte del occidente del país”* (Obs2). Explicita el comportamiento esperado por medio de una cartelera que tiene en un lugar visible dice las normas de comportamiento (algunas), llamado de atención permanente a los estudiantes, habla acerca de la disciplina y de la importancia de trabajar en grupo: *“el día de hoy necesitamos trabajar ordenadamente porque tenemos actividades en grupo y solo salen bien si nuestra actitud es buena* (Obs2). Luego indaga los conocimientos previos de diversas formas: *“(La practicante*

trabaja dos clases a la vez sociales y matemáticas) todos van a hacer un viaje al centro del país, cuáles son las ciudades que conforman el centro del país?, aquí está un mapa para que las señalen” (Obs 1), “entrega una ficha, la cual deben resolver individualmente, donde se presenta un viaje y ocurren unos accidentes y los estudiantes deben resolver, cuantas personas iban en el bus, cuantas personas están heridas” (Obs 2) “Escribe en el tablero un problema el cual deben resolver individualmente en el cuaderno” (Obs,3)

Durante el **Desarrollo** de sus clases, propone la enseñanza desde el planteamiento de situaciones problema, actividades productivas conjuntas por medio del desarrollo de fichas: *“Les voy a contar una historia donde ocurren una cantidad de situaciones que pasan en el occidente del país.”(Obs2), “Vamos a nombrar algunas ciudades de la parte central del país, los niños responde: Bogotá, Pereira, Medellín, desean saber cuál es la distancia que hay entre ellas?” (Obs1) “Si hay 40 estudiantes y debemos formar siete grupos: ¿cuantos estudiantes debe haberse en cada grupo?” (Obs1).* Durante el transcurso de la clase la estudiante brinda asesoría, explica, resuelve dudas y aporta ideas a los estudiantes en forma grupal e individual, realiza confrontación de los resultados. Después saca los niños al tablero para que expliquen el procedimiento que utilizaron para resolver los problemas planteados.

Respecto a las estrategias utilizadas para enfrentar las situaciones de contingencias, se observa específicamente que implementa intervenciones en manejo de conflicto, apoyado es acciones normativas: *“Por favor los dos niños que tienen dificultades, salgan del salón y los acompaño a resolver su conflicto, escucho los dos puntos de vista” (Obs2).*

Se observa la evaluación del proceso, a través del desarrollo de la clase, acompañando el trabajo grupal e individual y realizando preguntas acerca de los contenidos trabajados: *“realiza una rifa para escoger quien sale al tablero y resuelve preguntas sobre el tema” (Obs2), “Saca al tablero a algunos estudiantes, donde deben explicar cómo resolvieron la ficha” (Obs3).*

El Cierre de algunas de sus clases, escribe en el tablero una actividad para la casa, luego realiza preguntas como: “*Contrasta la información y hace preguntas respecto al tema*” (Obs1), “*¿Cómo resolvieron la ficha?, ¿Qué aprendieron y cómo lo aprendieron?*” (Obs3). Y otras clases terminan con el toque de la campana.

En cuanto al quehacer observado, se destaca una secuencia coherente, que refleja una preparación y organización previa en la planeación. En el inicio contextualiza a los niños respecto a lo que se va a trabajar en la clase, plantea actividades que eliciten el desequilibrio cognitivo, explora los conocimientos previos y luego se contrastan estas ideas con los conocimientos, que poco a poco se van construyendo en el proceso de la clase y finalmente permiten llegar a una conclusión.

Teniendo en cuenta el discurso y la actuación de la estudiante se puede evidenciar coherencia en cuanto se observa compromiso en cuanto a la estructuración de su clase, en torno a la comprensión de saberes de los niños, expuesto en el discurso.

De tal manera que se evidencia una secuencia coherente en relación con la propuesta de la planeación, traducida en el contenido del área, organización del trabajo en el salón, la valoración de la intersubjetividad como elemento promisorio para el aprendizaje y una actitud propositiva para superar las dificultades que se le presentan en la clase.

Esta coherencia en el discurso y la actuación evidencia la preparación disciplinar, procedimental y estratégica. Una posición que refleja la construcción de una relación bidireccional entre teoría y práctica en la que la teoría direcciona la actuación, pero en la que a la vez, la actuación se convierte en un espacio de aprendizaje, del que puede emerger saber pedagógico y didáctico. Está claramente planteada la preocupación por direccionar la comprensión en los niños de los saberes escolares.

Concepción

Después de analizar la información de la estudiante a la luz de las categorías, se puede evidenciar la concepción de Práctica como “*proceso de aprendizaje*”, en ella está presente la posibilidad permanente de aprendizaje del docente y en este sentido la reestructuración de conocimientos puestos en contexto. Igualmente está presente la responsabilidad social que implica el aprendizaje de los niños.

Bajo esta concepción la estudiante se identifica con el gremio docente desde su interés por el intercambio social y la necesidad de explorar entornos académicos de desarrollo profesional que le permitan ampliar su visión de la realidad educativa. En este contexto, profundiza en los saberes disciplinares y didácticos para superar las dificultades que se le presentan en la práctica y mejorar permanente su actuación.

Se puede decir que el quehacer para la estudiante genera cuestionamientos en dos direcciones. Los orientados a su proceso de formación profesional y los del proceso formativo de los niños, que corresponden en sí misma a una dinámica de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la concepción permite dimensionar la actuación de la estudiante desde la autonomía y compromiso social, puesto que de manera permanente busca dinamizar la relación teoría- práctica, en busca de elementos metodológicos de enseñanza que cualifiquen su actuación y permitan el aprendizaje de los niños. Como lo menciona Carr (1990) la práctica se sustenta en la teoría y se deriva de ella.

Se presenta en ésta concepción, algunas características del enfoque hermenéutico-reflexivo propuesto por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008), que identifican el contexto educativo desde su complejidad y por este hecho destacan la necesidad de la reflexión como manera de ser abordado para juzgar la pertinencia de diferentes métodos. En relación a Perrenoud (1999), se puede decir que los cuestionamientos de la estudiante retoman los procesos de enseñanza y aprendizaje y reconoce que éstos requieren de actores comprometidos.

4.2.6 Síntesis de estudiantes de alto desempeño en la práctica pedagógica.

Las estudiantes de alto desempeño se identifican con el gremio docente, con unas funciones y responsabilidades sociales y políticas, que se centran en la formación integral de los niños. Esta identidad posesiona al docente desde un compromiso social con la transformación de la realidad educativa, desde la búsqueda e integración de nuevas formas de enseñar, pertinentes a las necesidades del contexto (normativo, institucional y comunidad educativa). En este sentido, se destaca la preocupación por el aprendizaje de los niños y en torno a éste, se integran todos los conocimientos didácticos y pedagógicos.

En cuanto a la conceptualización de la práctica pedagógica, en general, la conciben como un espacio de experiencia con la realidad, guiado por la teoría aprendida en el proceso de formación, que debe ser contextualizada para generar aprendizajes en los niños. De tal forma, que se presenta una relación bidireccional entre la teoría y la práctica. Al respecto, Contreras (1987, citado por Diker y Terigi, 1997, p.119) plantea que “la forma en que se pretende relacionar la teoría con la práctica no es indiferente sino definidora: define tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica”.

Ahora bien, en el quehacer de las estudiantes se observa una planeación estructurada, basada en una preparación disciplinar de los contenidos a enseñar, que se logra según lo refieren ellas en los procesos de investigación; escogiendo las estrategias didácticas adecuadas y pensando en la organización del trabajo en el aula; esta secuencia se configurada bajo el objetivo de generar aprendizajes contextualizados en los niños. De tal forma que el sentido de la práctica está en interpretar la realidad. Todo este proceso da cuenta de la construcción de un saber pedagógico, mediado por un proceso reflexivo. Del mismo modo Perrenoud (2001) propone que la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción.

Todo lo anterior evidencia, que en las estudiantes predomina una concepción de práctica fundamentada en la teoría, no como un proceso de repetición de éstas, sino como apropiación de la teoría para guiar sus actuaciones, las cuales también son analizadas con el fin de depurar procesos, a través del permanente devenir dialógico entre teoría y práctica. De tal manera que el reconocimiento de la teoría como guía de la práctica, permite a las estudiantes elegir su propio quehacer como unidad de análisis, en aras de reconstruir la propia acción desde cuestionamientos generados en contexto, de allí que el ejercicio de devolverse sobre su actuar permite la cualificación de la práctica, exponiéndose permanentemente a la tensión entre teoría y práctica, entendida como certeza de la calidad del proceso.

Vista así, es la reflexión la que permite cualificar el proceso de la práctica. Dando cuenta de algunas características del enfoque hermenéutico-reflexivo planteado por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008), en cuanto a que se toma la enseñanza como actividad compleja que está determinada por el contexto y por tanto, requiere posiciones éticas y políticas; de tal forma que las estudiantes trascienden los escenarios pre-establecidos por el programa, al construir sus propios procesos metodológicos fundamentados en la relación de sus saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos con el contexto.

Se puede decir entonces, que las estudiantes de alto desempeño, le encuentran sentido a la profesión docente, puesto que de una u otra manera viene ligada a su historia de vida, al compromiso con la formación profesional y la valoración de sí mismas dentro del quehacer docente, lo que les ha permitido avanzar en el nivel de reflexión de su práctica, configurando un pensamiento autónomo respecto a su rol de docentes como enseñantes que construyen su saber pedagógico.

5. Conclusiones

Después de analizar las concepciones de las estudiantes con alto y bajo desempeño en la práctica, se puede llegar a las siguientes conclusiones, que dan cuenta de las características de cada grupo, dejando en evidencia algunos aspectos que favorecen o dificultan la transformación de las concepciones de práctica pedagógica.

- En todas las estudiantes se evidencia un proceso de construcción de las concepciones de práctica pedagógica, producto de sus experiencias escolares y sociales (de metodologías asimiladas e interiorizadas por ellas, de juicios derivados de tradiciones escolares) y de su trayectoria de vida. Respecto al primero, las estudiantes han estado inmersas en el contexto escolar desde temprana edad, esto les ha permitido identificar claramente los roles del profesor, sus actuaciones, sus rutinas de enseñanza y ha generado una manera de ver a los docentes, ya sea en una actitud crítica sobre sus actuaciones o en una posición de idealismo frente a lo que pueden hacer. De esta manera, se conforma un sistema de creencias sobre lo que es o debería ser un docente, lo cual trae como consecuencia que se desee imitarlo o por el contrario mejorarlo o rebasarlo en actuaciones totalmente distintas. Respecto al segundo, la historia de vida, en la mayoría de los casos hay un acercamiento temprano a la profesión, muchas veces, con experiencias que van desde juego de roles donde se es profesora, hasta experiencias escolares como monitoras, líderes o auxiliares de enseñanza. En este contexto también se van configurando sistemas de actuación sustentado en las experiencias previas.

En todo caso se generan engramas de actuación, que ya han sido construidos antes de ingresar a la universidad, porque desde la temprana infancia se ha estado inmerso en el sistema escolar. Durante el proceso de formación en la universidad las estudiantes, siguen en contacto con el sistema de enseñanza, están observando e interactuando con sus propios profesores y con un contexto escolar del cual empiezan a hacer parte, y que le hace unas exigencias de actuación. Llegan a instituciones educativas con unas dinámicas que permiten o no modificar sus creencias y actuaciones.

Ahora bien, las concepciones con el ingreso a la universidad, pueden mantenerse para reafirmar la elección profesional y la identidad con el gremio, o para desestabilizarlo, desde la confrontación con la práctica misma. Cuando se reafirma la elección y la identidad, las estudiantes dan cuenta que aunque esta no hubiese sido su sueño o elección inicial, la carrera les ha brindado las herramientas conceptuales y procedimentales necesaria para valorar la profesión, algo que podríamos denominar la reconstrucción de la identidad profesional. Cuando el sistema se desestabiliza, las estudiantes bajan el ideal de maestro, pues consideraban en su historia de vida, que este se formaba de modo natural con el amor a la profesión, con la vocación, pero se dan cuenta que además se requiere un proceso de formación rigurosa a nivel disciplinar y procedimental, de tal manera que no basta con amar la profesión. Este cambio hace que en muchas ocasiones se considere el proceso de formación como un obstáculo para avanzar en la carrera.

Ahora bien, tanto la reafirmación como el conflicto, entre la historia de vida y las experiencias previas, son considerados un proceso de aprendizaje hacia otras manera de concebir la práctica pedagógica, será la experiencia profesional, como lo afirma Tardif (2004), la que termine de reconfigurar sus concepciones, ya sea para continuar con las que se llegó a la universidad o para modificarlas desde la formación universitaria y las nuevas experiencias como maestros en ejercicio.

En síntesis, vienen con unas concepciones que se siguen construyendo durante el proceso de formación universitaria y que les permite dar sentido identitario con el gremio. De esta manera, las estudiantes se sienten parte de un gremio que puede mejorar con sus aportes, que incide en la vida no sólo de los niños a los que forman, sino también de la sociedad a la cual pertenecen. Todo lo anterior coincide con los planteamientos de Tardif (2004, p. 10) quien expresa que “el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional”.

Estas concepciones de la enseñanza son teorías implícitas que persisten a lo largo del proceso formativo, como lo afirman Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) y Pozo et al.

(2006) las concepciones se elaboran a partir de toda la información percibida del entorno, las cuales son verdaderas para la persona que las construye, así que son arraigadas y resultan difíciles de transformar. Por lo tanto, se hace necesario reconocerlas y caracterizarlas, para partir de ellas en las experiencias educativas y de esta manera favorecer su transformación.

- Este panorama general, encuentra sus particularidades en las estudiantes de alto y bajo desempeño, que se evidencian sobre todo en la conceptualización y el quehacer mismo. En las estudiantes de bajo desempeño, subyace una concepción de práctica como asignatura, como un lugar de aplicación de lo que se entiende por la teoría. Esta concepción comparte las características generales de lo que Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008) han denominado tradición técnico-eficientista, como un escenario de repetición de rutinas, que han sido diseñadas por otros y que son los otros (los diseñadores curriculares, los profesores, los asesores) los que entienden su sentido, por tanto la labor de ellas como practicantes es de aplicación en la mayoría de los casos acrítica, de los requerimientos de los asesores. Esta concepción se traduce por ejemplo, cuando se asume una posición socio-constructivista, y se utiliza un lenguaje que encuadra con el modelo, pero cuando se trata de explicar a profundidad que significan los términos o cómo se relacionan o se evidencian en lo que hacen, no hay claridad conceptual, ni metodológica, incluso existen inconsistencias, que no son vistas como tal y que se acomodan a las maneras de concebir el modelo. De acuerdo con Vogliotti (2004), estas concepciones tradicionales de enseñanza se deben a la aceptación acrítica de los modelos pedagógicos de “moda”, para este caso el socio-constructivismo.

Desde esta perspectiva aplicacionista, se establece una relación unidireccional, en la que la práctica esta dictaminada por lo que se entiende de la teoría, y se terminan repitiendo modelos tradicionales de enseñanza, ya que la preocupación no esta en el aprendizaje de los niños, sino en cumplir lo más rigurosamente posible con los formatos pre-establecidos, para tener éxito y por tanto ganar la asignatura. Siendo así, se recurre a los modelos con los cuales fueron formadas, porque perciben que estos modelos funcionan y

no requieren mayores exigencias. Nuevamente se recurre a las experiencias escolares vividas, porque generan seguridad.

Bajo esta concepción, subyace el rol de estudiante “pasivo”, que se ajusta a los requerimientos del asesor, como el profesor que sabe y que determina lo que debe hacerse. Por tanto, seguir las pautas de la planeación o las indicaciones del profesor garantiza el éxito en la asignatura. De esta manera las estudiantes se instalan en un “sector de comodidad” (Elmore, 2010) que representa un estado de equilibrio dado por la comprensión de práctica que se tiene, independiente si funciona dentro del contexto o si con lo que se hace, los niños aprenden o no. Puede ser esta situación la que dificulte el desarrollo de procesos de reflexión y de contraste conceptual con la experiencia.

Estos hallazgos coinciden con los de Moreno (2004), quien concluye que la práctica para los educadores en formación, se asume como una asignatura más que deben cumplir para graduarse, y que durante el desarrollo del quehacer inciden en mayor medida las prácticas de enseñanza de los profesores de su formación básica y universitaria.

- En cuanto a las estudiantes de alto desempeño, se puede decir que su identidad esta construida desde dos énfasis, uno que tiene que ver con los procesos de aprendizaje (se es docente porque se incidirá en dichos procesos) y otro con la proyección social (se es docente porque serlo contribuye a la transformación de la escuela, de la sociedad y de ellas mismas). En este contexto se explica la práctica, centrada mayoritariamente en los procesos de aprendizaje. Desde este pensamiento las estudiantes le encuentran sentido a la profesión docente, puesto que de una u otra manera viene ligada a su historia de vida, al compromiso con la formación profesional y la valoración de sí mismas dentro del quehacer docente.

De esta manera, la práctica es concebida como un espacio experiencial de aprendizaje, donde los conocimientos teóricos y prácticos (provenientes de la propia actividad en el aula, dentro de un contexto particular), dan cuenta del intento de construir una relación

bidireccional entre teoría y práctica, que movilizan transformaciones en su quehacer y asume la responsabilidad social con la educación.

Es claro que estas estudiantes, si bien, también cumplen con los requerimientos del programa, se busca sentido en ellos, por tanto son susceptibles de ser modificados o adaptados dependiendo del contexto de la escuela, de los contenidos y de los niños. Por ello, se indaga para hacer una clase mejor, se planean determinadas actividades para que los niños aprendan y se modifican en un proceso reflexivo (así sea de manera incipiente), porque se considera que hay que mejorar los procesos de enseñanza para que los estudiantes aprendan. Se asume el rol de estudiante activo, propositivo, que si bien acoge la orientación (del programa o de la asesora) asume posiciones autónomas frente a su quehacer. Vista así, en la práctica genera aprendizaje.

Esta concepción presenta algunas características del enfoque hermenéutico-reflexivo planteado por Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Litwin (2008), en cuanto a que se toma la enseñanza como actividad compleja que está determinada por el contexto, que requiere del trabajo pedagógico del docente, como sujeto activo en la producción del conocimiento, fruto de la reflexión constante de su quehacer. Estos resultados confirman los obtenidos por De Vicenzi (2009), quien considera necesario, entender la práctica docente como un espacio de producción de significados, en la que se construye una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, es decir, el conocimiento se construye en la acción. Así mismo propone para la formación del profesorado la orientación hacia prácticas reflexivas, procurando que los profesores tomen conciencia de sus propias maneras de pensar y actuar en torno a la tarea docente.

- Al contrastar las concepciones de práctica de las estudiantes de alto y bajo desempeño, se reflejan las convergencias y divergencias en la forma de pensar la enseñanza:

Como se explicó en la primera conclusión, todas las estudiantes han construido una identidad con la profesión docente, al reconocerse como parte del gremio y al configurar su labor desde el desarrollo de la responsabilidad social. Sin embargo, el énfasis de las

estudiantes de bajo desempeño, está en la formación humana como genérico del deber ser, mientras que en las de alto desempeño, el énfasis está en el compromiso con el aprendizaje de los niños y la transformación de la realidad educativa, como actores sociales y políticos. Esta identidad guía el sentir y el actuar de las estudiantes. Lo que coincide con las investigaciones de Raymon, Butt y Yamagishi, (1993, citados en Tardif, 2004, p.55), quienes concluyen que “...las experiencias realizadas antes de la preparación formal para el magisterio no solo llevan a comprender el sentido de la selección de profesión, sino que influyen en la orientación y en las prácticas pedagógicas actuales de los y las docentes”.

- Otro aspecto a contrastar, es que ambos grupos de estudiantes siguen los parámetros propuestos por el programa, con la diferencia que las de bajo desempeño, lo hacen como una actividad aplicacionista, desde la intención de cumplir los requisitos del programa y ganar la asignatura. Mientras que las de alto desempeño, buscan nuevas formas de enseñar, fundamentadas en los saberes pedagógicos, didácticos, disciplinares, entre otros, adquiridos en el proceso de formación, con el objetivo de construir un saber pedagógico propio.
- Además de lo anterior, en las estudiantes de bajo desempeño se evidencia escasa interpretación de la función de la teoría respecto a la práctica, por ello, se establece una relación unidireccional entre teoría y práctica que obstaculiza todo el proceso de enseñanza, dando cuenta de la fragmentación que las estudiantes hacen del currículo en asignaturas y prácticas. Lo que concuerda con De Voglioti (2004) al plantear que es posible que una interpretación tergiversada de la teoría, implique en la práctica problemas que la acercan más a prácticas tradicionales, es decir la traspolación acrítica de un modelo a diferentes situaciones puede generar un “mecanicismo” más próximo a un carácter aplicacionista de la teoría tecnicista, que a una recreación crítica del modelo en diferentes contextos.

Contrario a las estudiantes de alto desempeño, que conciben la práctica como un espacio de aprendizaje, en el que de sus actuaciones pueden emerger elementos que les permiten rebatir, mejorar o construir el saber práctico. De tal forma, que se presenta una aproximación bidireccional entre teoría y práctica, que le da sentido a sus actuaciones. De acuerdo con García y De Rojas (2003) las concepciones que el docente tenga, pueden cambiar a través de la experiencia, la reflexión y el estudio crítico que él haga de las teorías que se aplican en el ámbito educativo.

Lo anterior evidencia el avance en las estudiantes de alto desempeño, hacia una concepción de enseñanza centrada en el aprendizaje, con relación a la clasificación de Kember (1997), donde el papel del profesor es reconocido como un facilitador del aprendizaje, que debe crear un ambiente propicio para guiar a los estudiantes en sus procesos.

- En síntesis, lo que puede estar dificultando la transformación de las concepciones de las estudiantes de bajo desempeño, es la ausencia de la reflexión sobre su quehacer, bajo una visión aplicacionista y desde el rol de estudiantes pasivos, que no van más allá de los requerimientos externos. Lo anterior refleja, que a pesar de identificarse con el gremio docente y construir esas concepciones como un sistema que tiene unas tradiciones y reglas internas; es necesario una revisión sistemática de como están concibiendo la práctica y la complejidad de la profesión docente, para lograr transformaciones (Voglioti, 2004; De Vicenzi, 2009; Peña, 2010).

Por el contrario las estudiantes de alto desempeño toman una posición de enseñantes, preocupadas por el aprendizaje de sus estudiantes, donde el inicio de la reflexión les permite articular todos los saberes, apropiándose de situaciones y contextos para desarrollar prácticas con sentido. Lo que concuerda con los hallazgos de Kember (1997) quien confirma que los métodos de enseñanza son influenciados por las concepciones subyacentes de los maestros.

- Por otra parte, identificar las concepciones de las estudiantes de alto y bajo desempeño en la práctica, requirió de la implementación de una metodología, que abarcó los discursos y actuaciones, desde la triangulación de instrumentos y categorías, para dar cuenta de las concepciones de cada estudiante. En este sentido, el instrumento de historia de vida fue útil para dar cuenta de la identidad de las estudiantes con respecto a su profesión, dando valor a las experiencias y comportamientos humanos que hacen parte de las subjetividades inmersas en el estudio de procesos sociales (Hernández, Sancho y Rivas, 2011).

La elección de este abordaje metodológico, permitió tener una visión holística de las concepciones de las estudiantes y de los procesos de construcción de la misma. La tradición metodológica de investigaciones en concepciones, se había centrado en el análisis de los discursos (Jiménez y Correa, 2002; García, De Rojas, 2003; Escobar, 2007; Vogliotti, 2004), con instrumentos como entrevistas, escalas Likert, cuestionarios, revisión documental, entre otros. Esta tradición empezó a modificarse con las investigaciones de Kember et al. (1997, 2000, 2008, 2010) quienes consideran importante complementar el abordaje de los discursos con la observación de las actuaciones. De hecho la línea de investigación en la que se adscribe este proyecto, lo viene haciendo desde 2010.

En este sentido, el proyecto aportó y complementó este abordaje con la historia de vida, que puede ser una vía para dar cuenta de los procesos de construcción de dichas concepciones, de tal manera que la triangulación de instrumentos permitió entender con mayor profundidad cuáles son las concepciones de las estudiantes de alto y bajo desempeño y las diferencias entre unas y otras.

- En este contexto hay dos aportes que relevar, de un lado la comprensión de las concepciones de las estudiantes y sus diferencias, que permite encontrar pistas para

modificar los procesos de formación, no sólo en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, sino en general en los programas de formación y para elaborar o reelaborar propuestas que partan de las concepciones y avancen en la reflexión. De otro lado, el abordaje metodológico, que brinda elementos de profundización en la investigación en concepciones. Así pues, la presente investigación enriquece el campo de conocimientos sobre concepciones y praxis docentes; lo que podría ser útil para mejorar la formación profesional de los docentes y servir de insumo teórico y metodológico para futuras investigaciones.

6. Recomendaciones

- De acuerdo al análisis de las concepciones de Práctica Pedagógica de las estudiantes de alto y bajo desempeño, se propone examinar y visibilizar las concepciones de las estudiantes sobre la enseñanza, como base para fundamentar propuestas de formación que partan de éstas y que propicien su transformación. Desde Tardif (2004), sería ejecutar un trabajo sobre los filtros del pensamiento, sociales y afectivos, a través de los cuales los futuros licenciados procesan su información. Así pues, la tarea de preparación de docentes no sería intentar transformar la forma pedagógica de un profesor, en otra, sino ayudar al profesor a adquirir procesos de reflexión, para interpretar y buscar la manera adecuada de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje (Leite, 2011), lo cual se lograría, mediante la identificación, explicitación y reflexión de sus concepciones de enseñanza, que conlleven a la transformación de sus prácticas.
- Los hallazgos sugieren la necesidad de generar articulación entre el núcleo de didáctica y el de práctica, lo que implicaría una mayor preparación por parte de los asesores, en cuanto al saber disciplinar y didáctico de las diferentes áreas y la forma de orientarlo en el contexto, de tal manera que se posibilite, no el cumplimiento de formatos o esquemas rígidos y únicos, sino la reflexión sobre su sentido para los procesos de aprendizaje de los niños y de ellas mismas como estudiantes, puesto que las concepciones y prácticas de los docentes universitarios pueden afectar los resultados de aprendizaje del estudiante (Kember, 1997). Por tanto, es necesario que ellos se creen consciencia de sus propias prácticas de enseñanza y busquen favorecer el proceso formativo de sus estudiantes.
- En esta misma línea permitirle al estudiante ensayar sus propias propuestas, aunque no se consideren las mejores, como insumo para la posterior reflexión y para el desarrollo de la autonomía. En concordancia con Tardif (2004), la formación profesional debe basarse en el análisis de las prácticas, las tareas y los conocimientos de los maestros, mediante un enfoque reflexivo, que tenga en cuenta las condiciones reales del trabajo docente. Lo anterior demanda tiempo y espacio, para que los futuros licenciados puedan actuar como

actores autónomos de sus propias prácticas y como sujetos competentes de su propia formación.

- Todo lo anterior conlleva a pensar en la necesidad de una reforma curricular, que privilegie la práctica como eje central del proceso de formación, a partir de la articulación de los diferentes núcleos del programa. Así pues la práctica movilizaría los procesos investigativos y reflexivos de manera significativa. Como propone Tardif (2004), la investigación, la formación y la práctica no pueden constituir tres polos separados, al contrario se deben crear espacios sustanciales en la formación práctica en el medio escolar, etapas de prácticas de larga duración, contactos tempranos y frecuentes con los ambientes de la práctica, cursos dedicados al análisis de las prácticas, estudios de casos, entre otros, es decir, involucrar a los estudiantes en todo el contexto que rodea el quehacer docente, como el acercamiento a la comunidad educativa, el currículo y la institución que demandan unas exigencias particulares.

En este sentido la innovación, la mirada crítica y la teoría son ingredientes esenciales de la formación de practicantes reflexivos, que deben estar vinculados a las condiciones reales del ejercicio de la profesión docente y contribuir de este modo a su evolución y transformación.

- Si como evidencia la investigación, las concepciones se construyen, durante la vida escolar antes y durante la universidad, sería importante poner en contacto a los estudiantes, de manera sistemática, con profesores considerados reflexivos e innovadores, de tal manera que se estudie y se reflexione sobre otro tipo de prácticas y sus potencialidades.
- Estos resultados son un insumo para las nuevas líneas de investigación que apunten a mejorar los procesos de formación de licenciados y a las nuevas líneas que pretendan indagar por la evolución.

Referencias bibliográficas

Apple, M. W. (1989) *Maestros y Textos*. España: Paidós.

Astolfi, J. P. (1997) *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Beltrán, Y.; Quijano, M. (2008) Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. *Studiositas*. Bogotá (Colombia). 3(1), 41-45.

Bertoni P., N. (2001) Saberes Docentes E Processos Formativos. *Pontificia Universidade Católica do Paraná*. Brasil. 2 (3), 1-15.

Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Clará, M., Mauri, T. (2010) *Una Discusión Sobre El Conocimiento Práctico Y Sus Relaciones Con El Conocimiento Teórico Y La Práctica*. Infancia Y Aprendizaje. Barcelona: Universidad De Barcelona.

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990) Teacher's thought process. En Wittrock, M. C. (ed.): *Handbook of research on teaching*, 255-296. Nueva York: Macmillan.

Contreras D., J. (1987) De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza. *Revista Educación*. 282 (1), 203-231.

Cubero, R. (2010) Sobre El Conocimiento Y La Práctica Educativa. *Infancia Y Aprendizaje*. Sevilla: Universidad De Sevilla.

Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. España: Paidós

Daza y Moreno (2010) El pensamiento del profesor de ciencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 9 (39), 549-568.

Deslauriers, J. P. (2004) *Investigación cualitativa. Guía Práctica*. (Trad.) Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro.

De Vincenzi, A. (2009) Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio de profesores universitarios. *Educación y Educadores*. 12 (2), 87-101.

Diker, G., Terigi, F. (1997) *La Formación De Maestros Y Profesores: Hoja De Ruta*. Argentina: Paidós.

Duggan, S. Y Gott, R. (1995). The place of investigations in practical work in the UK National Curriculum for Science. *Int. Jour. Science Education*, 17(2), 137-147.

Dunkin, M. J. y Precians, R. P. (1992) Award-winning university teachers. Conceptions of teaching. *Higher Education*, (24), 483-502.

Elmore, R. (2010) *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Chile: Fundación Chile

Elliot, J. (1980) Implications of classroom research for profesional development en: Porlán, García y Cañal (1988). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada.

Entwistle, N. (2002) Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contex. En: <http://www.ed.ac.uk/etl/docs/entwistle200.html>

Escobar, N. (2007) La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*. 16 (1), 182-193.

Feixas, M. (2010) Enfoques y concepciones docentes en la Universidad Relieve. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. Universitat de Valencia, España. 16 (2), 1-27.

Feldman, D. (2004) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

Fernández, M. C. (2001) Saberes Docentes E Formação De Professores: Um Breve Panorama Da Pesquisa Brasileira. *Educação & Sociedade*, 22 (74).

Galaz, A. (2011) El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2 (1), 89-107.

García, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

García, M., De Rojas, N. (2003) *Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.* Universidad Pedagógica experimental Libertaria.

Gold, Y. (1996) *Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction.* New York: Macmillan

Guyot, V., Marincevic, J., Luppi, A. (1992) *Poder Saber La Educación.* Buenos Aires.

Hernández, F., Maquilón, J. (2010) Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Reifop*, 13 (3), 17-25.

Hernández, F., Sancho, J. y Rivas, J. I. (Coord) (2011) *Historias de vida en Educación. Biografías en contextos.* España: Universidad de Barcelona

ICFES (2010) *Resultados pruebas Pisa, básica primaria.* Consultado el: 2 de marzo de 2011. Disponible en: <http://www.eduteka.org/Pisa2009.php>

ICFES (2011) *Resultados pruebas Saber pro 11.* Consultado el: 2 de marzo de 2011. Disponible en: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/>

Imbernón, F. (2007) *La formación permanente del profesorado.* Barcelona: Graó

Jiménez, A. B. y Correa, A. D. (2002) El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. Universidad de la Laguna. *Revista de Investigación Educativa*. 20 (2), 525-548.

Kember, D. (1997) A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Lmmy und Insrrucion*. 7 (3), 255-275.

Kember, D. y Kwan K. (2000) Concepciones de docentes sobre los enfoques de la enseñanza y su relación con la buena enseñanza. *Instructional Science*. 28 (1), 469-490.

Kember D. (2008) La promoción centrada en los estudiantes, las formas de aprendizaje a través de una universidad. Universidad Politécnica de Hong Kong. *High Educ*. 58 (1), 1-13.

Kember, Jenkins, Chi Ng (2010) Studies in continuing education. *Studies in Continuing Education*, 26 (1), 81-97.

Lanza, C. L. (2007) *Documento De Práctica*. Núcleo De Práctica. Departamento De Psicopedagogía. Universidad Tecnológica de Pereira.

Leite, A. (2011) *La devolución en los procesos de construcción compartida de los relatos*. En F. Hernández, J. M. sancho Y J. I. Rivas, *Historias de vida en educación: Biografías en contextos* (pp. 75-80). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Liston y Zeichner, K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Argentina: Paidós.

Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Macroproyecto concepciones de Práctica Pedagógica (2010) Universidad Tecnológica de Pereira.

McAlpine, L. C. (2006) How do instructors explain their thinking when planning and teaching? Higher education faculty education, *University montreal, Canada*. 1 (51), 125-155.

Medina, A., De Simancas, K. y Garzón, C. (1999) El pensamiento de los profesores Universitarios entorno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Studies in Continuing Education*. 26 (1).

Marrero A., J. (1988) *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.

Moreno, E. A. (2004) *Concepciones de práctica pedagógica de la UPN*. Recuperado en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf. Consultado el 5 de junio de 2011.

Moreno, N., Rodríguez, A., Torres, J., Mendoza, C. Vélez, L. (2006) *Tras Las Huellas Del Saber Pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Peña, J. A. (2010) Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores universitarios. Universidad de Guadalajara México. *Apertura*. 10 (12), 36-47.

Pérez G., A. (2010) Reinventar La Profesión Docente. Nuevas Exigencias Y Escenarios En La Era De La Información Y De La Incertidumbre. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. 68 (24,2), 272.

Perrenoud, F. (2001) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Paris: Grao

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Español: Graó

Porlán, R. y Cañal, P. (1988) Bases para un programa de investigación en torno a un modelo didáctico de tipo sistémico e investigativo. *Enseñanza de las Ciencias*. 6 (1), 54-60.

Porlán, R., Rivero, A., y Martín, R. (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. Universidad complutense de Madrid. *Enseñanza De Las Ciencias*. 16 (2), 271-288.

Porlán, R., Martín, J., Rivero, A. (2001) *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.

Pozo, J. I. (2000) *Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. Ensayos y Experiencia*. 33 (1), 4-13.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. D., Mateos. M., Martín, E.; Cruz, De La M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. España: Graó.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1997) Towards an understanding of individual acts of teaching and learning. *Higher education research y development*. 16, (2), 241 – 252

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid España: Visor distribuciones S.A.

Raymon, D., Butt R. y Yamagishi, R. (1993) *Savoirs pre-professionnels et formation fondamentale. Approche autobiographique*. Montréal: Logiques.

Sevilla, C. (1994). *Los procedimientos en el aprendizaje de la Física. Enseñanza de las Ciencias*, 12(3), pp. 400-405

Tamayo, O (2002) De las concepciones alternativas al cambio conceptual en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Plumilla Educativa*. 2 (1), 57 – 65.

Tardif, M. (2004) *Los Saberes Del Docente Y Su Desarrollo Profesional*. 3ra ed. España: Narcea.

Tavárez, M. (2010) Perfil del Docente Latinoamericano: mito o realidad? La formación del docente. Consultado el 10 de marzo de 2012. En: <http://saberes.wordpress.com/perfil-del-docente-latinoamericano%C2%BFmito-o-realidad/>. Republica dominicana.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Villalba, C. (2012) *Concepciones y modelos acerca de la enseñanza de las ciencias naturales en estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Pereira: Maestría en educación Universidad Tecnológica de Pereira.

Villamizar, Y., Hernández, M. y Acevedo, G. (2008) Las Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de Ingeniería de dos universidades colombianas. *Studiositas*. Bogotá (Colombia). 3(1), 41-45.

Vogliotti, A. (2004) *Concepciones De Enseñanza De Formadores De Profesores*. Universidad Nacional de Río Cuarto. República Argentina.

Wittrock, M. C. (1997) *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós educador.

Zabala, M. (2008) *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zambrano L., A. (2010) Tres tipos del profesor y competencias: una relación compleja. *Educare*. 10 (33), 255-232

Zeichner y Gore (1990) *Teacher socialization*. New York: Macmillan

Zuluaga, O. L. (1984) *El Maestro Y El Saber Pedagógico En Colombia*. Medellín: Universidad De Antioquia.

Anexo A Guía de entrevista

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN “CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL”.

GUÍA DE ENTREVISTA

La siguiente entrevista hace parte del proyecto “Concepciones de Práctica Pedagógica de estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil” que se viene desarrollando en la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, a través de la línea de investigación en Concepciones de práctica pedagógica. Su objetivo es identificar las concepciones de práctica de estudiantes de licenciatura.

El objetivo de ésta entrevista es obtener información que permita identificar y comprender las concepciones de práctica de los estudiantes de licenciatura, como insumo para repensar los procesos de formación.

La información tendrá carácter anónimo, su nombre y sus datos, sólo serán utilizados para fines de la investigación y en ningún caso aparecerán publicados.

Agradecemos su valiosa colaboración.

1. ¿Cuál es su percepción acerca de los docentes?

Señale tres aspectos que modificaría o aportaría cuando pertenezca a este gremio

2. ¿Qué aspectos lo caracterizan a usted como docente-practicante?

3. ¿Cuál cree usted que es el sentido de las Prácticas Pedagógicas en la formación de docentes?

4. ¿Qué le diría usted a un médico u otro profesional, si quisiera que comprendiera qué es la práctica pedagógica?

5. Para usted ¿Qué caracterizaría una buena práctica pedagógica?

6. Mencione tres aspectos a destacar de su Práctica Pedagógica

7. ¿Qué aspectos tiene en cuenta antes de desarrollar su práctica pedagógica?

8. ¿Qué dificultades encuentra usted en su práctica pedagógica?

¿Cómo las ha identificado?

¿Cómo las ha enfrentado?

¿Qué ha logrado?

9. ¿Qué fortalezas identifica en su Práctica Pedagógica?
¿Cómo las ha identificado?
¿Qué le han permitido aprender?

Anexo B Guía de observación

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA
EN PEDAGOGÍA INFANTIL.

GUÍA DE OBSERVACIÓN.

Objetivo: Identificar las actuaciones de las practicantes, por medio de la observación de su quehacer.

Fecha: _____ Institución: _____

Asignatura: _____ estudiante: _____

Hora de inicio: _____ hora final: _____

Criterios a tener en cuenta en la observación.

1. ¿Cuáles son las rutinas de inicio?

2. Modo de explicitación de los objetivos y estrategias de enseñanza.

3. Modo de explicitación de las formas de comportamiento esperadas

4. ¿Indaga los conocimientos previos de sus estudiantes? Si : _____ No:_____ de qué manera? _____

5. ¿Qué tipo de actividades propone para acercar a los estudiantes a los contenidos de enseñanza? (qué tipo de acciones realiza la docente-practicante y qué acciones privilegia en sus estudiantes)

6. ¿Qué tipo de organización privilegia la docente-practicante. Individual o grupal? Por qué? (describir la finalidad que se observa)

7. ¿Qué ayudas ofrece a sus estudiantes?

8. ¿Cómo resuelve las situaciones no relacionadas con los procesos de enseñanza de los contenidos? (situaciones contingentes)

9. Se retoman los conocimientos previos Si_____ No_____ de qué manera?

10. ¿Cómo evalúa? ¿En qué momentos?

11. ¿Cómo cierra la clase?

Anexo C Guía de historia de vida

Reconstruyendo

Una historia significativa

Para la elaboración de la historia de vida, te invito a que te conectes con tus recuerdos, los que te permitirán recrear amorosa y gratamente tu pasado. Deja que el adulto que hay en ti, redescubra al niño que está ansioso por compartir sus recuerdos y así resignificar la vida en unas cuantas líneas.

Escríbelo a manera de texto narrativo y ten en cuenta:

1. Que la narración debe ser escrita en un mínimo de tres hojas (3), máximo cinco (5).
2. Para la elaboración de la historia de vida se sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos:

En la Infancia

- Historias y recuerdos que te hayan impactado de tu familia con respecto a cómo fueron educados, que pueden haber repercutido en tu decisión para seguir estudiando.
- Tus sueños de infancia.
- Los profesores y la influencia que tuvieron en tu vida.

En la Adolescencia

- Tus ideales en la adolescencia
- Los profesores y la influencia que tuvieron en tu vida.
- Experiencias de vida, grupos a los que perteneciste...

En la edad adulta

- Características personales que incidieron en tu decisión de ser maestro.
- La manera como tu familia y tus amigos han valorado la opción profesional que has asumido.
- Si Se cumplieron tus sueños de la infancia y la adolescencia o se transformaron y cómo te has sentido al respecto.
- Experiencias significativa en tu práctica/en tu quehacer docente.