

CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA DOCENTE INVESTIGADORA

Dora Inés Montes Castaño

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2016

CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA DOCENTE
INVESTIGADORA

Dora Inés Montes Castaño

Asesora

Dora Cardona Rivas

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2016

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado 1

Jurado 2

Dedicatoria

A las directivas de la Maestría en Educación, con enfoque investigativo y énfasis en didácticas, de la Facultad de Educación UTP, por sus aportes tan valiosos, fuente de transformación de las prácticas pedagógicas.

Al grupo de investigación Educación y desarrollo humano, María Teresa Zapata, Martha Cecilia Gutiérrez y Orfa Buitrago Jerez, que con su línea de investigación Didáctica, pedagogía y las Tics, su proyecto Estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes, me inspiraron e iluminaron cada instante en la ardua tarea de investigar, dándole sentido a la vida de formar.

A la tutora de tesis, Doctora Dora Cardona Rivas, por su constancia en las observaciones, conductora de la reflexión pedagógica y sus recomendaciones de trabajar la obra de Donald Schön. Sin este apoyo no hubiera sido posible realizar la investigación.

A la doctora Martha Gutiérrez, por los aportes bibliográficos, enriquecedores del pensamiento.

A mi esposo, mi familia y amigos, por la paciencia en los prolongados ratos de soledad. Entendieron mi consagración a la investigación, cuyos frutos hoy entrego, como aporte a la calidad educativa.

Contenido

Resumen	8
Abstract.....	10
Introducción	12
Justificación	14
Planteamiento del Problema	20
Objetivos.....	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos.....	24
Marco Teórico	25
Metodología	48
Documentación de la Información	48
Primera Fase y su Proceso de Recolección de Información.....	49
Análisis de la Información	51
Segunda Fase y su Proceso de Recolección	51
Resultados de la Investigación	53
Contextualización del Problema.....	53
La Pedagogía, Eje de la Formación de Maestros	57
Función de la Práctica Pedagógica.....	68
El Proceso Metodológico de la Investigación.....	77

Dificultades Inherentes a la Formación de Maestros desde la Explicación Directa de Contenidos.....	83
Manejo de situaciones didácticas.	83
Secuencias didácticas.	87
Registro y análisis de datos.	90
Desarrollo de dimensiones – competencias.....	92
La Ruta de la Investigación Acción Pedagógica para la Formación de Maestros	95
Grupo 1.....	96
Grupo 2.....	97
Grupo 3.....	97
Apoyo al desarrollo.	99
Práctica reflexiva organiza la mente.....	99
Conclusiones.....	110
Referencias.....	115
Anexos	120

Lista de Tablas

<i>Tabla 1.</i> Manejo de situaciones didácticas	84
<i>Tabla 2.</i> Secuencias didácticas	87
<i>Tabla 3.</i> Registro y análisis de datos	90
<i>Tabla 4.</i> Registro y análisis de datos	92

Lista de Figuras

Figura 1. Manejo de situaciones didácticas.	85
Figura 2. Secuencias didácticas	88
<i>Figura 3.</i> Registro y análisis de datos.....	91
Figura 4. Análisis de datos.....	93

Resumen

La Maestría en Educación con enfoque investigativo y énfasis en didácticas fue el espacio para interrogar la práctica de formación de maestros. La fuente de inspiración lo constituyó su grupo de investigación Educación y desarrollo humano, con su línea de investigación Didáctica, pedagogía y las Tics, y su proyecto, Estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes. En este contexto la estudiante investigadora, concibió la pregunta: ¿Qué variaciones genera la práctica pedagógica, asumida como práctica investigativa para direccionar el desarrollo formativo? Brújula que orientó la reflexión pedagógica de la práctica pedagógica de la estudiante ya mencionada, asumiendo la pedagogía como el eje para la estructuración del perfil profesional del maestro.

El desarrollo de la investigación, hizo visible la función de la práctica investigativa en el ámbito de la práctica pedagógica. La práctica investigativa transforma el quehacer pedagógico. Permite repensar el proceso didáctico, la construcción de conocimientos pedagógicos y su respectiva competencia, para comprender lo que sucede en el actuar y pensar de la interacción docente-alumno, resignificando la propia práctica.

El presente proyecto de investigación se realizó en dos momentos, utilizando el video como instrumento de registro, fuente de datos, para el análisis. El primero, con el eje de un dispositivo didáctico, caracterizado como un texto síntesis del concepto de desarrollo del niño, teniendo en cuenta las categorías del área de lenguaje y los enunciados de Adolfo Perinat. Con este proyecto, se hizo evidente la relación docente investigadora con los estudiantes aspirantes a docentes del programa formación complementaria (ENSJR), del año 2012 al 2015.

En el segundo, se realizó la microclase con los mismos estudiantes. Ésta consistió en la interacción pedagógica con niños de preescolar a grado quinto, como referencia pedagógica para el proceso de formación de maestros, toda vez que los maestros en formación participaron como observadores activos. Este segundo momento permitió ver la movilidad de recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales de la docente formadora investigadora.

La práctica investigativa genera un clima de reflexión frente al quehacer pedagógico. Proceso que se da a partir de acciones investigativas que se ponen en funcionamiento en el transcurso de la práctica pedagógica. De esta manera, la investigación pedagógica se convierte en motor, tanto de la formación profesional, como de su desarrollo.

Con la práctica investigativa se toma conciencia de prácticas instaladas que poco aportan a la formación profesional. Toma de conciencia, de la estudiante de la presente maestría, investigadora de esta tesis, constituye el punto de partida para reflexionar los procesos de formación de maestros, que desde la investigación, generen ambientes de aprendizajes, en nuestro contexto.

Palabras claves: Desarrollo humano, práctica pedagógica, práctica investigativa, reflexión pedagógica, componente investigativo, quehacer pedagógico, interacción en el aula.

Abstract

The Master of Education with a major in Didactics and Research Approach was the start point to examine the teacher's formation program. The key questions "What variations are generated in teaching when this is taken as a research task?" and "What is its incidence in teacher's formation?" were inspired by the Group of Research and Human Development. They have a branch that works on didactics research, IT pedagogy, and a main Project called: Pedagogical Styles and The Improvement of Teaching.

The development of research, from the previous questions, made visible the role of research practice in the field of pedagogical practicum. The research practice transforms the pedagogical practicum. We can re-think the didactic process, the construction of pedagogical knowledge and the competence to understand what happens in the acting and thinking interaction of the teacher and the students. In this way, the practicum is redefined.

This research project was conducted in two stages, using the video as a recording instrument for analysis. The first, with the axis of a teaching device, the researcher became clear teaching relationships with students, interaction generally supported by recommendations regarding the concept of development, not ensuring appropriate training. In the second stage the microteaching, which consisted of pedagogical interaction with children in preschool through fifth grade, as a pedagogical device for the teacher training process, was performed. This second moment allowed to see the dynamics of the forming teacher's cognitive, procedural and attitudinal resources.

In the process of the investigation, teachers in training were given a didactic device to create educational environments in the context of addressing the development of children, designed with didactic situations, teaching sequences, recording, data analysis, development of dimensions and competences.

Research practice, from the microteaching in a real context, in the practicum with children of different ages, creates a climate of reflection against the pedagogical work. This process occurs from investigative actions that are operated during practicum.

The research practice of the installed practices contribute little to vocational training, drives to its awareness This is the starting point for addressing the processes that from research, generate environments that lead to teaching skills. Installed discourses are transformed from research practices.

Keywords: human development, practicum, research practice, pedagogical reflection, research component, pedagogical practice, classroom interaction.

Introducción

La investigación “Caracterización de la práctica pedagógica de la docente investigadora”

El proyecto, siguiendo los parámetros dados en la maestría, contiene: 1) Antecedentes. Muestra las razones que inspiraron su construcción y ejecución. Cada clase, cada seminario y cada sesión de asesoría a la construcción del proyecto fueron factores que influyeron en la toma de conciencia. 2) Formulación del problema. La maestría fue el escenario para vislumbrar que cuando la educación se queda en informar, el desarrollo es limitado. 3) Objetivos generales y específicos. Se formula la reflexión de la propia práctica formadora, describiendo la evolución y sus características. 4) Marco Teórico. Se expone el pensamiento de varios autores formulando el concepto de enseñanza, entendida como desarrollo, concepto que ha sido el eje de la pedagogía. 5) Metodología. Ésta investigación se realizó con el enfoque investigación acción educativa. Metodología que se caracteriza por convertir en objeto de estudio la práctica de la estudiante investigadora, partiendo de su reflexión. Hecho que se dio a partir de observar, registrar, analizar su práctica utilizando como instrumento principal cuatro videos que fueron la fuente de inspiración para la investigación.

La segunda parte, el proceso de la presente investigación, se expone en siete capítulos. En el primero se explican los antecedentes y el marco teórico que fundamenta el problema de la formación profesional docente por fuera de sus contextos, para resignificarla a partir de la investigación de la práctica de la docente investigadora. En el segundo capítulo se reseña la esencia de la pedagogía, campo fundamental para concebir la educación en términos de desarrollo. En el tercer capítulo se hace visible el rol de la práctica investigativa en los procesos de reflexión de la práctica pedagógica.

En el cuarto capítulo se presenta el manejo metodológico de la presente investigación, ajustada a la investigación acción educativa. La información se recolectó de una interacción con maestros en formación preparando la participación en tres sesiones con niños de básica primaria. Referenciando una práctica formadora para el desarrollo. Esta referencia se denomina microclase, registrada en videos, sistematizándola con la metodología axial.

En el quinto capítulo se describe una muestra diagnóstica que valida el problema de la formación de docentes centrada en solo dar información sin relación con el ejercicio de la docencia. En el sexto capítulo se describe la experiencia de formación de maestros, observando y analizando interacciones pedagógicas de la docente investigadora con niños. En el séptimo capítulo se registra la evolución de la docente investigadora, estudiante de la maestría, a partir de la práctica investigativa. Se concluye que sólo con la investigación centrada en la propia práctica se cualifican los procesos de formación de docentes.

Justificación

El problema y los objetivos de la investigación son enfocados desde la interioridad de la disciplina pedagógica. Se asume la pedagogía como la disciplina que posibilita pensar los procesos de la formación. Concepto capital construido del enunciado expuesto por el profesor Portela (2012) que dice: “La formación es eje y principio de la pedagogía, es proceso de humanización que se consolida en la evolución/desarrollo individual y social...” (p. 7).

El concepto de formación se identifica en el campo de la pedagogía en el pensamiento de Comenio, recreado por Rousseau, Pestalozzi y los diversos discursos surgidos en la tendencia de Escuela Nueva. Se recrea, también, con las consideraciones provenientes fundamentalmente de la psicología y la lingüística.

Formar implica desarrollar competencias. La competencia no es posible lograrse desde el modelo de la transmisión. Este se soporta en una relación con la superficie del conocimiento y no en relación directa con la ciencia y experiencias innovadoras, ni con situaciones que impliquen encontrarle soluciones a los problemas. En el estilo pedagógico de la transmisión opera una relación entre el maestro y el estudiante, del que sabe e informa al que no sabe, recibe y repite, por tanto, no moviliza ningún tipo de recursos cognitivos y emocionales.

En este sentido, Mosquera (2008) refiere que:

La enseñanza basada en la transmisión de conocimientos acabados, no favorece tareas en forma de estrategias para solucionar problemas. Se queda apenas en tareas en forma de técnicas para solucionar ejercicios mecánicos y ello consolida el almacenamiento de información que no ayuda a evitar errores conceptuales en los cuales los estudiantes pueden incurrir (Pág. 6-7).

Se hace evidente la dificultad de operar con los conceptos en la práctica pedagógica; se llevan a cabo actividades que en ocasiones no tienen sentido, o más bien no se sabe que van a desarrollar en los estudiantes, o simplemente son para que ellos se informen y puedan repetir fácilmente lo que se les ha entregado como formación. Con este proyecto vi la necesidad de pensar y de actuar frente a la mencionada dificultad.

Como se viene diciendo, esta práctica milenaria ha hecho que el proceso de formación se quede en el límite del saber, donde los conocimientos no trascienden a los estudiantes. La relación entre el maestro y el estudiante, es la del portador del saber, que debe reproducirlo en la mente vacía del estudiante, como lo afirma Mosquera (2011) en su módulo, “producto del peso de la tradición la enseñanza se fundamentaría en modelos de transmisión [...] Los estudiantes eran considerados una tabula rasa, es decir un tablero en blanco cuya mente habría que llenar de conocimientos.”(p. 2).

Precisamente la investigación parte de reconocer el modelo pedagógico de la transmisión y cómo desde el componente investigativo se puede llegar a transformar la práctica mediante la reflexión. Esto implica un cambio de actitud, dedicación, un ir y venir del quehacer pedagógico y la teoría. Es una disposición del maestro al estudio, a la confrontación y a nuevos aprendizajes. Solo con el componente investigativo se puede pensar en llegar a procesos mentales que permitan lograr la competencia.

Pensar en transformar las prácticas pedagógicas implica observar el proceso de formación y desde allí plantearse interrogantes. La pregunta ¿Qué variaciones genera la práctica pedagógica asumida como práctica investigativa, direccionando el desarrollo, y cuál es su incidencia en los maestros en formación? surge en el marco de la maestría, con los aportes de los diferentes docentes que permitieron inquietarme y preguntarme cómo podría avanzar en una

nueva dirección de mi práctica pedagógica y a su vez inquietar a los estudiantes aspirantes a maestros para lograr en ellos desarrollos que pudieran aplicar durante toda su vida profesional y personal.

El inicio de estos estudios fue permitiendo hacer conciencia de que para generar cambios y posibilitar el desarrollo de los niños, el punto de partida debe ser la cualificación del mismo maestro. Se requiere formar un maestro competente, direccionar su desarrollo, de tal modo que, a su vez, pueda guiar al niño desde su infancia, en su desarrollo integral; es decir, hacerlo competente, en concordancia con la definición de Perrenoud (2012) “Una competencia es un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales.” (p. 56).

Pero no es suficiente pensarlo, reconocerlo, es necesario iniciar la búsqueda de cómo llevarlo a cabo. Gracias al aporte que hace el seminario de investigación educativa y pedagógica orientado por las docentes Gutiérrez, M y Arbeláez, M, (2011) en cuya presentación hacen énfasis en que las prácticas deben ser reflexivas desde la investigación “Propuestas pedagógicas y didácticas que asuman al estudiante como sujeto activo, constructor de sus procesos de aprendizaje, y la enseñanza por indagación desde las múltiples posibilidades diferentes a la transmisión.” (pág. 1). Encuentro allí la respuesta que buscaba, es investigando la propia práctica que se puede transformar, dándole curso a procesos de innovación que cualifican la formación de maestros.

Además, no solo mi reflexión, sino el actuar en el aula, en la relación con los estudiantes, estableciéndose una reflexión conjunta. Día a día se preguntan en las prácticas pedagógicas, cómo hago que el niño si aprenda, o cómo sé que el niño aprendió, son muchas las inquietudes que se presentan y que animan la observación. De igual manera, me surgen muchas inquietudes

de cómo debo direccionar los procesos pedagógicos en los estudiantes, que les permita actuar de manera competente. Las docentes de la maestría, antes mencionadas, constantemente están reafirmando la importancia de investigar en todos los espacios y componentes educativos: “Hacer investigación educativa en todos los ejes posibles: el aula, en las prácticas, los currículos y en la relación con la sociedad.” (Gutiérrez y Arbeláez, 2011, pág. 1).

Gracias a dichos aportes encontré cómo dar respuesta a los sueños que tenía acerca de cómo saber en qué estilo pedagógico me encontraba y cómo tener una nueva práctica que significara mi actuar con los estudiantes. Además, que los estudiantes también lograran reflexionar frente a su propia práctica, cómo inquietarlos y llevarlos al reconocimiento de que solo desde procesos investigativos y reflexionando su propio actuar se pueden lograr transformaciones pedagógicas en el aula.

El aporte que hizo la profesora Gloria Rincón, en su interacción en la maestría a partir del concepto de didáctica de lengua castellana, permitió ordenar el direccionamiento del proceso desde el lenguaje, especialmente con el desarrollo lingüístico, en tanto este desarrollo organiza y ordena el pensamiento. En sus tesis afirma que el lenguaje es el eje de las transformaciones: “Permiten asumirla como un campo de saber... propio: la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua” (Rincón, 2012, pág. 3). Significa que reflexionar la práctica y escribir las experiencias es la manera de llegar a nuevas miradas pedagógicas.

En su módulo Fundamentos de las didácticas de las disciplinas, el profesor Mosquera reitera que “La simple transmisión de conocimientos no favorece la explicación y diferenciación entre diferentes “categorías de conocimientos” y en consecuencia propician la consolidación de errores conceptuales.” (Mosquera, 2012, pág. 6) Esta precisión contribuyó a continuar

cuestionando mi trabajo en el aula, e ir revisando con mucha atención lo que iba haciendo, a ver las actuaciones de los estudiantes en el aula y en su práctica pedagógica. Convirtiendo cada pasó que daba en un proceso de investigación.

Después de escuchar en los diferentes seminarios que había que cambiar la actuación en el aula, se convirtieron en una rutina la observación y la reflexión sobre cómo lograr que el estudiante pudiera alcanzar desarrollos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Para complementar mi nuevo proceso de actuación me apoyé en la propuesta de la docente Buitrago (2011) que expuso en el seminario Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, sobre la importancia de filmar la actuación en el aula, de hacer un video, desde el cual reflexionar la propia práctica. Este fue el medio para ver por primera vez mi actuación y evidenciar que yo también era una maestra tradicional, que solo daba recomendaciones e información.

Estos estudios permitieron reconocer la importancia de esta investigación. Justificación que se fue precisando con los aportes y observaciones de la tutora Dora Cardona Rivas. Sus intervenciones, siempre encauzando la reflexión de la práctica, en sus sesiones presenciales. Orientaciones que puntualizó cada vez que revisaba y monitoreaba los escritos del proyecto de investigación.

En la metodología del primer proyecto, pretendía hacer una reflexión crítica y universal de la formación de maestros. Con mucho profesionalismo, la asesora Dora Rivas puntualiza observaciones que ayudaron a delimitar el espacio de ejecución de la investigación. En consecuencia, la metodología quedó centrada en observar y reflexionar la práctica de la maestra formadora, mediante el instrumento de los videos.

En síntesis, contribuyeron a la justificación de este proyecto de investigación y exposición de tesis, los aportes dados por todos los docentes de la maestría, tanto en sus

respectivos módulos, como en los seminarios, exposiciones, conferencias, lecturas recomendadas y las asesorías presenciales, que provocaron debates. Además, las observaciones al anteproyecto de investigación propiciaron las constantes modificaciones. Sin estos contextos no hubiera sido posible identificar la problemática de la educación, ejercida como información. Tampoco hubiera sido posible encontrar caminos para darle sentido a los requerimientos de la sociedad y el estado, de asimilarla en términos pedagógicos; es decir, como direccionamiento del desarrollo, en el caso de los docentes, formación y desarrollo de la profesión de enseñantes.

Planteamiento del Problema

Desde mi experiencia, el perfil profesional del maestro de preescolar ha estado relacionado con explicaciones desarticuladas de las prácticas pedagógicas, con temas para trabajar desde las diferentes disciplinas, como cuerpos independientes, que no habilitan para formar para la vida.

Se requiere formar el maestro competente para direccionar el desarrollo del niño. Formación en competencia en concordancia con la definición de Perrenoud (2012), “una competencia es un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales” (p.56).

No es posible lograr la competencia, desarticulando la teoría de la acción. Porque las explicaciones disciplinares desligadas de situaciones propias de la acción de enseñar implica una relación con la superficie del conocimiento y no en una relación directa con la ciencia y experiencias innovadoras. Como tampoco se relaciona esta práctica explicativa con situaciones que impliquen encontrarle solución a problemas. Dicha práctica opera en relación distante entre el maestro y el estudiante que no moviliza ningún tipo de recursos cognitivos y emocionales.

Es necesario transformar estas prácticas con la perspectiva de que el desarrollo del ser humano pase a ser el centro de la enseñanza. Y donde la interacción docente y estudiante construya el ambiente para el “desarrollo del conocimiento desde la investigación, y generen conciencia crítica en la sociedad a través de la circulación, apropiación y transformación del saber producido” (Gutiérrez, Buitrago y Zapata, 2011, p.1).

En consecuencia, la evolución de la práctica cotidiana hacia otra que promueva el desarrollo lingüístico, esencia de esta investigación, es enfocada desde la interioridad de la disciplina pedagógica. Se asume la pedagogía como la disciplina que posibilita pensar los

procesos de la formación. Concepto capital considerado por Portela (2012), cuando dice: “La formación es eje y principio de la pedagogía, es proceso de humanización que se consolida en la evolución/desarrollo individual y social” (p. 7).

La docente investigadora asumiendo la pedagogía como eje de formación y desarrollo del ejercicio profesional dimensiona la acción y su reflexión por parte de los estudiantes. Diseña la microclase generando un ambiente adecuado para el cambio de los patrones de conducta. La microclase recoge lo dicho por Gardner (1987), que para lograr desarrollos en los estudiantes es necesario un diseño de actividades permitiendo interactuar con ellos. Esas actividades que son determinantes para estimular cada parte de su cuerpo, incluyendo su cerebro, explorando sus capacidades, habilidades y dominios, que trae consigo desde su cultura. A través de la persistencia activa del maestro lleva al estudiante a que se motive y gradualmente pueda ir desarrollando sus conocimientos hasta lograr sus potencialidades.

Formar implica desarrollar competencias, es actuar en contexto. En palabras de Schön (2010), la competencia profesional docente se estructura en el ejercicio de sus actividades propias. La competencia no es posible lograrse con exposiciones separadas de los procesos propios del aula, con perspectivas de formación y desarrollo personal y social. Cuando se explican contenidos sin relación con los acontecimientos de la enseñanza la información puede ser superficial, por la ausencia de relación directa con experiencias, y con situaciones que impliquen encontrarle soluciones a los problemas. En estos casos se limita la movilidad de recursos cognitivos y emocionales.

Mosquera (2008) en su texto evidencia, que es muy común extensas explicaciones teóricas que se presentan a los estudiantes sin la pertinencia adecuada al oficio de enseñar o formar. Estas son sus palabras:

La enseñanza basada en la transmisión de conocimientos acabados, no favorece tareas en forma de estrategias para solucionar problemas. Se queda apenas en tareas en forma de técnicas para solucionar ejercicios mecánicos y ello consolida el almacenamiento de información que no ayuda a evitar errores conceptuales en los cuales los estudiantes pueden incurrir (Mosquera, 2008 p.6).

La reflexión de Mosquera, se hace evidente en el manejo de la información de los estudiantes en formación del cuarto semestre del año 2013. Su dificultad para operar con los conceptos en la práctica pedagógica se hizo visible al ejecutar actividades en su práctica sin sentido, cuando se les preguntaba por los objetivos no sabían que iban a desarrollar en los niños, simplemente mostraban preocupación por dar información para que los niños repitieran. Con este proyecto vi la necesidad de pensar y de actuar frente a la mencionada dificultad.

Se puede reafirmar que son débiles las competencias pedagógicas en los docentes cuando se pretende formarlos, sin la participación directa en relación con los hechos específicos para la enseñanza y el aprendizaje. Esto hace que el proceso de formación se quede en el límite de la generalidad, donde los conocimientos no trascienden a situaciones prácticas del aula. En estas prácticas centradas en la explicación desligada de los procesos directos del aula, el maestro es el portador del saber, y el oficio del estudiante es reproducirlo. Como lo afirma Mosquera (2011), estas prácticas son el “producto del peso de la tradición la enseñanza fundamentada en modelos de transmisión [...] Los estudiantes son considerados una tabula rasa, es decir un tablero en blanco cuya mente hay que llenar de conocimientos” (p.2).

Desde el componente investigativo se puede llegar a transformar la práctica que caracteriza Mosquera (2011), al poner en acción la reflexión. Pensar cambiar la práctica requiere de un cambio de actitud por parte del maestro, comprender los instrumentos que va a utilizar,

además tener un desarrollo de la percepción para percibir los errores y las fortalezas que se le presentan en el momento de interactuar con los estudiantes, y así reflexionar sobre la práctica efectuada y construir nuevos aprendizajes.

Pensar en transformar las prácticas pedagógicas implica observar su proceso de formación y desde allí plantearse interrogantes. En el marco de la maestría, con los aportes de los diferentes docentes que permitieron inquietarme y preguntarme cómo podría avanzar en una nueva dirección de mi práctica pedagógica. En este ambiente surge la pregunta ¿Qué variaciones genera la práctica pedagógica asumida como práctica investigativa, para direccionar el desarrollo formativo?

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar la práctica pedagógica de la docente investigadora en el ejercicio de formar estudiantes para maestros, en la Escuela Normal Superior “el Jardín” de Risaralda

Objetivos Específicos

- Identificar la práctica pedagógica de la docente investigadora formadora de maestros, durante el tiempo de estudio en el programa de maestría.
- Describir la práctica pedagógica de la maestra investigadora formadora de maestros.
- Analizar la práctica pedagógica identificada y descrita en la interacción pedagógica, propiciando desarrollos formativos.

Marco Teórico

Para identificar las prácticas pedagógicas actuales debe partirse de identificar y entender la propia práctica, que se consigue asumiéndose la docencia con criterio investigativo. Pero esta perspectiva no se concibe de manera aislada, el ser del maestro tiene sentido en su relación con los estudiantes y en su actuación como mediador de la formación y apropiación de conocimientos. En consecuencia, los conceptos centrales de esta investigación están referidos al maestro, al estudiante y a las interacciones que se promueven en el aula.

El docente, el estudiante y las situaciones formativas que se viven en el aula son entendibles y direccionables a través de la pedagogía; por ello, el problema y los objetivos de la presente investigación son enfocados desde la interioridad de la disciplina pedagógica. El concepto de formación anunciado aquí, magnifica la función de la institución educativa como responsable de dirigir y encauzar el crecimiento de la persona, desde su más tierna infancia, hasta que se desenvuelva con independencia razonada, en los contextos personales, sociales y productivos. En palabras más simples, la misión de la institución educativa es orientar el desarrollo del conocimiento, la conciencia y apropiación de normas y principios de vida que conjuguen el ser como individuo y como miembro de una sociedad.

Por esta razón la institución educativa ejecutora de este gran encargo formativo, debe clarificar exhaustivamente los componentes y la dimensión de este proyecto humano – social. Claridad que conseguirá, asumiéndose al maestro como investigador que crea y recrea los espacios y estrategias de enseñanza. Bajo este paradigma la investigación pedagógica debe incidir en la construcción de procesos que resignifiquen las actuales prácticas de formación y enseñanza. Con esta convicción, la maestra investigadora inicia un recorrido teórico que le

permita hacer luz sobre los conceptos que transversalizan su práctica como docente formadora de maestros.

La formación es el concepto fundamental de la pedagogía. En su consideración es importante el análisis que hace Schön (2010) del asunto referido al desarrollo profesional. Para ello, concibe una práctica reflexiva enmarcada en el contexto de trabajo, es decir, en la acción, convirtiendo en objeto de estudio la experiencia en el ejercicio de la profesión docente, justamente, actuando y reflexionando sobre y en la acción se construyen las capacidades (Schön, 2010). Desde esta perspectiva, se forma el estudiante poniéndolo en acción, para que exprese su cultura, la movilice y tome conciencia. Desde la reflexión de la acción, dinamizada por el formador se logra que el estudiante acceda a conocimientos y desarrolle actitudes, configurando la identidad personal, a partir de la comunicación.

Formar es provocar el desenvolvimiento de capacidades y disposiciones internas a los sujetos. La tarea de conducción de este desenvolvimiento interior del individuo la ha contextualizado la pedagogía desde el siglo XVI, con las intuiciones de Comenio (1657). Este autor, ha mostrado que el ser humano desde temprana edad tiene las condiciones para formarse, que solo si el docente, aprovechando la plenitud del ser humano, ofrece condiciones logra avances significativos, en el desarrollo. Un siglo después, Rousseau (1762) concibe que la educación del hombre es conservar su esencia como ser, donde el maestro es un guía que cultiva las buenas inclinaciones presentes en la infancia. En el siglo XVIII, Pestalozzi, con su expresión “corazón, espíritu y mano” afirma que la educación encauza la espiritualidad, provocando el desarrollo armonioso del cuerpo y alma. En los siglo XIX y XX, la Escuela Nueva concibe la formación del ser integro, potenciando recursos intelectuales, donde el maestro es el que proporciona los medios. Actualmente, la pedagogía es recreada, también, con las consideraciones

referidas al desarrollo infantil, a sus procesos cognitivos, corporales, entre otros, provenientes fundamentalmente de múltiples disciplinas, como la psicología cognitiva, la sociolingüística, la lingüística textual.

Pero hay diferencias entre este concepto de formación, construido desde Comenio y aplicado por Schön (2010), explicando la formación del profesional reflexivo, y el concepto de formación que la docente está aplicando en el aula. La docente investigadora al reflexionar su práctica, desde este paradigma formativo, identifica que expone a los estudiantes ideas sin conexión con las situaciones propias del ejercicio docente; es una proyección de un modelo en el que fue formada, problema que subyace en los planes de estudio con contenidos por fuera de contexto, que organizan y determinan el desempeño en la vida escolar hoy. Es por esto que el recorrido teórico va estableciendo diferencias entre los conceptos implícitos en las prácticas cotidianas, de la docente investigadora, y de los que se derivan de prácticas reflexivas e investigativas.

La constante de enseñar contenidos por fuera de contexto, identificado en la práctica de la docente investigadora, fue formulada por Dewey a comienzos del siglo XX. Este autor planteó la existencia de un conflicto entre los planes de estudio, organizados por contenidos para ser dictados, siguiendo la lógica de la estructura de las disciplinas, contrario a la necesidad de potenciar el desarrollo de los estudiantes. Problema que es posible continúe presentándose en los diferentes niveles del sistema educativo.

Según Dewey (1929), el plan de estudio es la organización de los conocimientos históricamente construidos con una lógica formal y una estructura jerárquica de conceptos, que no contemplan los saberes experienciales del estudiante. Para el autor “las materias de estudio clasificadas son, en una palabra, el producto de la ciencia de los siglos, no de la experiencia del

niño” (p. 41). Dice, además, que esta organización permite la comunicación entre los expertos de las disciplinas y constituye la guía para nuevos desarrollos discursivos, siendo la base para las investigaciones en los campos disciplinares e interdisciplinares, lo cual es importante, pero no la hace pertinente para promover el desarrollo mental de los estudiantes.

Para este autor, el estudiante es un ser en desarrollo, está en un proceso de crecimiento y maduración. Llega a la institución educativa con los saberes proporcionados por la experiencia inmediata, acumulada desde la cuna, a través de la exploración y experimentación vivida en su contexto familiar y vecinal. Esta experiencia le proporciona un cúmulo de intuiciones, le despierta curiosidad y ansia de avanzar y adquirir nuevas experiencias de aprendizaje y conocimiento. Saberes previos que es punto de partida para acceder a nuevos conocimientos, pero solo se dimensionan si el maestro le proporciona ambientes y estrategias adecuadas que alimenten su entusiasmo inicial.

Entonces, con Dewey (1929) se esclarece el problema de la enseñanza de contenidos por fuera de contexto. El plan de estudio por contenidos no considera al estudiante con sus saberes y experiencias, sino que se constituye en el organizador de las disciplinas cuyos contenidos han de ser enseñados. Sus conceptos, contruidos y abstraídos en todo un recorrido histórico, resultado de la labor intelectual de personas con altos niveles de desarrollo, se condensan en contenidos y simbolismos, que al dictarse literalmente a los estudiantes para ser repetidos como lecciones, no permean su mente al conocimiento, no les permite percibir la ciencia, ni mucho menos asimilarlos para operar con ellos. Tan solo se logra que los repitan sin comprenderlos, y cuando más, que almacenan alguna información, que con visos de erudición, les hace creer que son depositarios de un saber.

En palabras de Dewey (1929):

La forma auténtica, el símbolo real sirven como métodos para el descubrimiento y la posesión de la verdad. Son instrumentos mediante los cuales el individuo avanza más segura y exitosamente por regiones inexploradas. Son medios por los que logra afirmar la realidad que ha llegado a adquirir en sus investigaciones anteriores. Pero esto sólo ocurre cuando el símbolo simboliza realmente, cuando sustituye y resume las experiencias que el individuo ha visto ya. Un símbolo que visto de afuera, que no ha sido obtenido de actividades previas, es un símbolo desnudo y vacío; es algo muerto y estéril [...] Pero la brusca presentación del hecho como algo conocido por otros y que solo requiere ser estudiado y aprendido por el niño, excluye el cumplimiento de esas condiciones. Ello convierte al hecho en un jeroglífico; significaría algo sólo si el niño tuviera la llave. Faltando ésta, el hecho no es más que una inútil curiosidad que perturba y obstruye el espíritu, un peso muerto que lo recarga (pp. 63-64).

Este análisis, como lectura al detalle, permite comprender que el simbolismo, las reglas, normas, leyes, principios, conceptos, técnicas, algoritmos y fórmulas científicas, evidentemente se convierten en jeroglíficos para los estudiantes cuando se les enseña directamente, desligados de sus contextos. Así, el aprendizaje es mecánico, porque no ha mediado un proceso de exploración, descubrimiento y experimentación, que lleve a la construcción, confrontación y verificación, conducentes a la aprehensión y apropiación de los saberes requeridos, y a afianzarlos mediante el pensar crítico y reflexivo, en equipos.

Cuando el estudiante recibe directamente esta información sin su debida contextualización, tal como está organizada la disciplina, lo más que puede hacer es memorizarla, repetirla, sin comprenderla y menos operar con ella. Toda vez que dicha

organización formal consiste en abstracciones de hechos, acontecimientos, situaciones, relaciones y estructuras complejas, difíciles de percibir por una mente en desarrollo. De esta manera, su enseñanza está determinada por un abismo entre la experiencia del estudiante y la experiencia abstraída.

Y esta práctica de enseñar en forma descontextualizada persiste en el quehacer de la docente investigadora, insistiendo en explicaciones de la materia de estudio. Así organizada la enseñanza no resuelve el asunto del aprendizaje, ni posibilita el desarrollo del estudiante, sus reestructuraciones mentales y el crecimiento y la maduración. Más bien, es posible que se dé una limitación en el desarrollo mental, dadas las situaciones de instrumentalización, repetición mecánica y literalización de los textos. La actuación del docente se ve reducida a la de comentarista de la materia de estudio, en consecuencia, se minimizan las capacidades de los estudiantes y se minimiza la ciencia.

Se hace evidente la necesidad de una nueva práctica pedagógica reflexiva a partir de procesos investigativos en el aula, innovadores, que parta de su comprensión por parte del maestro, al convertirse en un proceso de producción de conocimiento. Que le permita estructurar un plan de actividades, articulando los fundamentos de las disciplinas, y que al ser orientadas a los estudiantes, en ambientes de reflexión, contrastación y experimentación, diálogos docente-estudiantes, les posibilite apropiarse y actuar con los conceptos de la materia objeto de estudio, en los contextos donde se desenvuelven. La definición y estructuración de una nueva práctica pedagógica, actualiza y pone en dinámica las tesis de los gestores del pensamiento pedagógico como Comenio (1922), Dewey (1929), Decroly (1965) y Montessori (1986), quienes desde sus obras han clamado por el desarrollo del niño como centro de la enseñanza.

La reflexión pedagógica de Dewey (1929), convoca a una reflexión crítica de la enseñanza centrada en contenidos, en búsqueda de nuevas perspectivas de formación. Concepto, que permite derivar el de mediaciones pedagógicas didácticas, que consiste en organizar la actividad propia para pensar y actuar con los conceptos que se quieren enseñar de las materias de estudio. Actividad que debe ser diseñada con la claridad de los conceptos a enseñar, con el conocimiento del estado del desarrollo del estudiante y la realización de una secuencia didáctica para el desarrollo que le permita ir asimilando desde la experiencia.

Entre las mediaciones pedagógicas está el trabajo educativo por proyectos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) las propone como organizador de ambiente de aprendizaje. Pero muchos de los proyectos en las instituciones educativas se han convertido en temas. En el caso de los preescolares el MEN plantea propiciar el desarrollo de la infancia a través de los pilares del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; en las instituciones educativas se nombran el trabajo por proyectos, pero en sus respectivos planes de estudio estipulan los animales, el cuerpo y otras actividades como temas, convertidas estas en actividades desarticuladas. Significa que se menciona la palabra proyecto pero no la esencia dada por Dewey (1929), consistente en articular la escuela, hasta ahora lejana, a la búsqueda de solución de las necesidades de una sociedad desarticulada y en permanente conflicto. Justamente, lleva a la institución situaciones, acciones y experiencias de la vida familiar, vecinal y social del niño, para ser tratados desde las materias de estudio, despertando el interés de los estudiantes, al reconocer el sentido y valor del aprendizaje.

Al respecto, dice Dewey (1929):

El trabajo manual, las industrias domesticas [...] son métodos de vida [...] que despierta el interés y la atención enteramente espontanea del niño, que le conserva alerta y activo que le hace más útil, más capaz y por lo mismo, más inclinado a ser eficaz [...] En términos educativos los proyectos constituyen centros activos de información científica [...] (p. 14).

Es decir, que si en una escuela es organizado el proyecto huerta escolar, no se trata de que los niños adquieran simplemente habilidades y técnicas referidas al cultivo y cuidado de las plantas, sino que descubran en los procesos pertinentes de la vida de las plantas los conceptos de las ciencias naturales, las matemáticas, el lenguaje, de las ciencias sociales y estéticas, desarrollando múltiples dimensiones y desempeños. Que les permita, además, pensar y resolver situaciones cotidianas en sus contextos. El direccionamiento del trabajo educativo por proyectos se presenta como alternativa de solución al conflicto planteado por Dewey (1929), la distancia entre los planes de estudio y las necesidades e intereses de los estudiantes. En esta perspectiva de proyectos es posible pensar la formación del maestro de preescolar y educación básica primaria.

Adoptar el concepto de proyecto, como mediación entre las materias de estudio y los estudiantes, para direccionar el desarrollo de los niños, significa un plan de estudios con actividades propias del desarrollo infantil, para interactuar con niños, diseñado acorde a la integración de múltiples conceptos pedagógicos, didácticos, metodológicos y disciplinares. De la misma manera como el niño, en los ejemplos de Dewey (1929), está en la carpintería, en la sastrería, en la huerta o en la cocina, actuando y pensando, para descubrir la ciencia implicada en sus procesos, el maestro interactúa con los niños, mediante un plan de estudio, operando e interiorizando conceptos implicados en la dirección de su desarrollo.

En otras palabras, operar en la formación con el concepto de proyecto consiste en construir la acción educativa, a partir de la práctica pedagógica investigativa. Este discurso pedagógico es producto de actuar interdisciplinariamente, que se reflexiona en la acción y sobre lo que se hace, siguiendo los principios de Schön (2010). El estudiante para maestro de preescolar debe participar en el diseño de un plan de trabajo didáctico con grupos de niños de primera infancia, como también en su ejecución. La relación pedagógica de la docente formadora de maestros es con este discurso de la acción que se ilumina con las materias de estudio.

Pero el conflicto entre los contenidos por fuera de contexto y los estudiantes aún no está superado, en la práctica investigativa presente es cotidiana la separación de los contenidos disciplinares de un proyecto pedagógico que involucre directamente a los niños. Aunque es cada vez más aguda la reflexión crítica a la educación, es un hecho que la institución educativa, o mejor el sistema de educación, está aislado de la realidad y de una formación para la vida. La advertencia de Dewey (1929) persiste:

[...] la escuela ha sido puesta aparte, tan aislada de las condiciones y motivos ordinarios de la vida, que el lugar en que son colocados los niños por disciplinas es el único lugar en el momento en el que es más difícil obtener la experiencia (p.34).

Descifremos la crítica. En los niveles de preescolar trabajar todo el tiempo con las vocales, las figuras geométricas y las partes del cuerpo, enseñando a los niños nociones, símbolos y lecciones nada significan desde la vida y para su vida. Es el mismo caso de los estudiantes a los que se les dicta teoría que deben memorizar sin desentrañar su aplicación en los contextos escolares. Como respuesta a la crítica a la educación por contenidos por fuera de contexto se gestó un movimiento pedagógico a finales del siglo XIX y comienzos del XX, que

partió de la reflexión a los planes de estudio, los métodos de enseñanza, la organización escolar, la arquitectura y apuestas educativas.

Con preocupación y empeño, Decroly (1965) formuló una alternativa pedagógica, en el marco de este movimiento, denominado Centro de interés. Llega a esta formulación como propuesta a la educación por temas por fuera de contexto. El espíritu de los centros de interés responde a la idea de darle sentido vital a las materias de estudio, partiendo de las necesidades primarias de la vida como son la alimentación, el vestido, la vivienda, el trabajo y las relaciones de cooperación. Alrededor de estos componentes concibe un plan de estudio activo alrededor de acciones como el cuidado de los animales, el trabajo agrícola y los oficios. Organiza el tiempo escolar en momentos de observación, de consulta en biblioteca, de trabajo de sistematización. Esta alternativa pedagógica de organizar la enseñanza, es una forma de expresar el concepto de la pedagogía de proyectos.

Los principios y conceptos formulados por Decroly (1965) tienen fundamento empírico. No están simplemente inferidos de la teoría, sino que son reflexiones acompañadas con la experimentación de nuevas formas de enseñar. Precisamente, la escuela fundamentada en centros de interés, Decroly la concibió fundando y dirigiendo centros educativos innovadores en Bélgica, pretendiendo superar los vacíos de la escuela, que él expone en los siguientes términos:

Si solamente se tratase de hacer adquirir la técnica de la lectura, de la escritura y del cálculo, esta enseñanza podría, en rigor, bastar; pero si se pretende, al mismo tiempo, desarrollar las facultades y por encima de todo favorecer la educación, se puede asegurar que el papel que desempeña la escuela, desde este punto de vista, es harto insuficiente (Decroly, 1965).

La escuela que Decroly intentó superar es la misma que vivió la maestra investigadora y que percibe y se mantiene. Con la enseñanza por temas sin sus respectivos contextos, maestros impositivos y reguladores y estudiantes receptores pasivos. Escuela que genera límites en procesos básicos como la lectura comprensiva y el lenguaje escrito. La educación, así reducida, también es cuestionada por Montessori (1986). Esta manera de enseñar ha aumentado los problemas en los estudiantes, descuidándose su desarrollo. Su crítica llama la atención hacia el reconocimiento del niño, hasta ahora invisibilizado por el adulto y los modos de enseñanza. Va surgiendo un nuevo concepto de niño, que debe convertirse en el centro de la mirada educativa. Montessori muestra en sus experiencias, la necesidad de observar al niño en su proceso de formación. En esta perspectiva es necesario transformar al adulto, hacer que tome conciencia de la existencia del niño, de verlo y reconocerlo desde sus intereses y necesidades.

Montessori (1986) afirma que el niño al nacer entra al mundo de la civilización, siendo modelado desde el exterior y afectando su personalidad. La educación no ha sido tomada como enseñanza, sino como condicionamiento síquico desde técnicas instrumentales. En consecuencia, propone la necesidad de permitirle al niño vivir intensamente su sensibilidad en contacto con el mundo; en armonía con los ambientes. Por ejemplo, el orden de las cosas y sus relaciones son las primeras impresiones conscientes de los niños, que se crean desde ambientes constructivos y guían su desarrollo. Para Montessori (1986), la construcción de la inteligencia se da a partir de asociaciones, imágenes representadas en figuras, movimiento, imitaciones, al escuchar voces. En su habla articula palabras organizándolas acorde a su experiencia, quedando grabadas en su memoria.

Es clara la advertencia de Montessori (1986) sobre el concepto de niño: “Considerado que el niño es un recipiente vacío que se ha de moldear y rellenar” (p. 110). Asevera que los

maestros al interactuar con los niños los toman como si no supieran nada, que los llevan a actos automáticos que no llaman su atención. Y que los adultos ejercen influencias sobre el niño y lo obligan a hacer determinadas actividades, ignorándolo. Esta advertencia le permite vislumbrar un concepto de niño y de maestro, su relación mutua y con el aprendizaje.

Los niños tienen su propia percepción sobre las cosas. Por ello, se requiere transformar la vida escolar, creando ambientes de aprendizaje teniendo en cuenta sus necesidades, comprendiendo sus procesos de desarrollo. El maestro tiene que constituirse en un orientador, dejando actuar al niño, para ello hay que conocer su alma. Ella considera que una característica de los niños es el amor, para que permanezca hay que ofrecerles los medios para que perdure su sensibilidad.

Respetar el ritmo del niño le permite estar en armonía. Hay que dejarlo que actúe con entusiasmo las acciones constructivas. Ponerlos en actividades precisas posibilita que ellos pongan su espíritu, es decir su alegría, llevándolos a la concentración. Como la preocupación del maestro es la disciplina y el niño constantemente lucha contra dicha represión, Montessori (1986) convoca al conocimiento de su interior, para mejorar las relaciones con los estudiantes. Es necesario atender el llamado de Montessori (1986), colocar al niño en el lugar que le corresponde en el proceso educativo, el puesto principal, el centro del acto educativo. Y colocarlo reconociéndolo en lo que es: un ser en crecimiento, que siente, piensa y desarrolla. Y en torno a este concepto, poner a girar la escuela. Hoy, son muchas las fuentes teóricas y experienciales que proporcionan fundamentos para estructurar este giro.

Posiblemente este es el impacto de la maestría, de caracterizar las prácticas por contenidos descontextualizados en perspectiva a sus transformaciones, como un llamado a recrear la escuela. Este llamado es una constante histórica en el saber pedagógico, que Not

(1987) recoge haciendo énfasis en la concepción de la enseñanza por proyecto. Considera que toda persona para vivir requiere de proyectos, relacionar circunstancias para proyectar nuevos escenarios. La educación para ser asertiva tiene que funcionar como proyecto, enseña a vivir mediante el funcionamiento con proyectos. Quiere decir, que proporciona experiencias cualificadas para enriquecer las experiencias cotidianas de los estudiantes. Desde estas reflexiones epistemológicas, no se concibe el funcionamiento de la educación en forma desarticulada.

La reflexión crítica realizada por los gestores de la escuela activa llevó a diversas experiencias innovadoras (centros de interés, enseñanza por proyectos, la escuela a la medida del niño entre otros), configurando un terreno para las investigaciones contemporáneas. Del interior de los procesos pedagógicos emergen investigaciones centradas en el desarrollo del niño, en el currículo, en las mediaciones pedagógicas, en la construcción del conocimiento y diversas escuelas constructivistas, que enraízan confrontando la cotidianidad del estilo pedagógico instalado en la información.

El aporte de la psicología, por ejemplo, ha sido muy significativo para la construcción de otro concepto de niño, para el estudio y comprensión de su desarrollo. Piaget (1989), en sus investigaciones acerca de la inteligencia en el niño, parte de estudios anteriores como el tanteo dirigido, planteado por Claparède (1965), que es otro de los gestores de la educación activa. De igual manera, la sociología educativa ha profundizado la reflexión crítica iniciada por el movimiento pedagógico del siglo XIX. Sus gestores mostraron las inconsistencias educativas de los modos de enseñanza acumulados por la educación medioeval, es decir, sus postulados y principios. Indicación de inconsistencias acompañadas de propuestas alternativas, como las indicadas anteriormente.

No obstante los avances teóricos y la amplitud de alternativas pedagógicas como los relacionados con proyectos, persiste la desarticulación de los contenidos y sus contextos. Este problema ha sido objeto de reflexiones acerca de los procesos del desarrollo mental (Gardner, 1987) y el desarrollo profesional (Schön, 2010). La mirada epistemológica de los conceptos muestra que desde el interior de las teorías emergen nuevos conceptos, y que estos tienen un largo proceso de evolución, es decir, no desaparecen en forma inmediata unos, para instalarse otros. Se trata de lentas transformaciones.

Se observa, por ejemplo, que la crítica a la educación por contenidos desarticulados del contexto llevó al currículo por proyectos, pero su emergencia no significa que desaparezcan las tablas de contenidos para su enseñanza directa a los estudiantes. No desaparece, porque es todo un hecho cultural, muy generalizado, que circula automática e inconscientemente. Su práctica se reproduce cotidianamente, está normalizada y normatizada. Es lo que Bernstein (1994) y Díaz (2001) denominan la gramática instalada del discurso pedagógico.

Es esta gramática, subyacente al discurso de las prácticas pedagógicas, centrada en enseñanza directa de temas, el mecanismo de su reproducción cultural, que se da en forma constante y cotidiana. Formas de reproducción que enlazan las prácticas educativas con la estructura social. Es decir, es el mecanismo que permite el mantenimiento de discursos funcionales a las estructuras de poder. Por la sencilla razón de que el ser receptor de información implica un obrar mecánico inconsciente, proclive a relaciones de dominación.

La producción de un orden, la constitución de una forma de conciencia e identidad específica, es la tarea de ciertos tipos de discursos. Tal es el caso, por ejemplo, del discurso pedagógico, éste puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia e identidad específicas a través de la producción de reglas específicas, que

regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas, tales como las de los transmisores y los adquirientes. La producción de un orden por medio del discurso puede determinarse, entonces mediante la demarcación de los límites entre los sujetos, junto con sus posiciones potenciales y relaciones sociales (Díaz, 2001, pp. 48-49).

Es evidente que las prácticas pedagógicas de la cotidianidad giran alrededor de una didáctica a manera de información, desde planes de contenidos y, como lo afirma Not (1987), soportada en un discurso netamente regulativo. En este mismo sentido, lo hace notar Díaz (2001), desde sus tesis sobre el discurso regulativo: se regula el cuerpo, se regula la mente, se regula el conocimiento. La imposición de la norma, la sanción y la represión son los instrumentos fundamentales con los que se pretende que los estudiantes asimilen conocimientos y adopten comportamientos preestablecidos culturalmente y que son refrendados y fortalecidos por la institución educativa.

No obstante la dinámica de la clase, el estudiante es objeto de control externo. Debe realizar las actividades conforme a las instrucciones del maestro, que asume la función de revisarlas. Además, es sometido a la norma, que le es impuesta, es decir, no ha mediado un proceso de reflexión. En este contexto, las actividades cumplen una función de mantenerlo ocupado, regulando su cuerpo al controlar sus movimientos en el aula y regulando su mente al controlar lo que debe hacer y decir.

Desde estos planteamientos, puede entenderse por qué la fuerza de la cotidianidad del discurso pedagógico instalado genera dificultades a los procesos y prácticas pedagógicas innovadoras. Esta fuerza es el argumento que la consolida y la valida, siendo el soporte del mantenimiento de relaciones de poder y de control a través del instrumento evaluación. Dada

esta fuerza, a las prácticas pedagógicas innovadoras les corresponde construir argumentos, desde la experiencia.

En contraposición a la pedagogía por contenidos desarticulada de sus contextos, la pedagogía activa formula que el maestro guíe al estudiante, desde una serie de actividades que son planeadas como proyectos de aula. Para que el estudiante se dinamice en la acción, y el aula se torne en un ambiente activo. En la actualidad, la pedagogía activa es trascendida, desde distintas disciplinas. Un aporte fundamental la tenemos en la psicología cognitiva, que llama la atención para que la escuela observe al estudiante, centre su interés en su desarrollo. La pedagogía y la didáctica propias de un modelo que busque el desarrollo, romperían con la enseñanza directa de temas y contenidos por fuera del contexto, para dar paso a la formación y desarrollo integral de la persona, como centro del proceso educativo. Esto implica nuevos conceptos de estudiante, maestro, escuela, etc., que podrán ser resignificados desde la práctica investigativa.

En este esfuerzo de cambio, surge el enfoque de la competencia. En su aplicación, es fundamental ver los desarrollos de los niños. La planificación es la ruta para direccionar sus procesos. Con este enfoque es posible una nueva práctica pedagógica, donde la interacción pedagógica dé vida a los espacios escolares. En esta interacción, la enseñanza es mediada por la pregunta inteligente, a través de ella se apropian conocimientos y se adoptan normas de conducta. Los manuales son reemplazados por textos expertos; el análisis, la reflexión y el acuerdo son el eje de la educación para un pensar y actuar autónomo.

En este enfoque por competencia, implícito en los estándares de calidad, la relación pedagógica para el desarrollo genera otra dinámica a la relación maestro alumno, con criterios de horizontalidad, el alumno en busca del saber y el maestro que propicia las condiciones. El diseño

curricular y el método no irían encaminados a la memorización mecánica, sino a la búsqueda, indagación, confrontación y apropiación, identificando, respetando y estimulando el avance en los ritmos de aprendizaje. Así mismo, la formación deja de ser objeto de temas de estudio y lecciones. La formación es una construcción en proceso, en contextos de conversación. Es objeto de reflexión y autoevaluación, que determina pautas de comportamiento y hábitos de vida armónicos. El respeto, la confianza, la colaboración, propias del trabajo en equipo, fortalecen los principios de la convivencia, haciéndolos permanentes.

Apropiar este enfoque de la competencia pasa por hacer conciencia de los efectos de la enseñanza directa de contenidos por fuera de sus contextos. Es urgente refundar la institución educativa y tomar conciencia de los males sociales resultantes de una escuela centrada en la sanción y la exclusión. Para ello, debe replantearse el rol de maestro que informa, por el de maestro orientador; el de maestro autoritario y controlador, por el de formador, que agencia los cambios educativos, para el desarrollo. Este proceso pasa, además, por la investigación y el experimento de prácticas pedagógicas interactivas focalizadas al desarrollo humano, desde el conocimiento, como lo plantea Delgado (2011): “donde tiene lugar la configuración de la identidad personal y colectiva, y el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, morales, comunicativas y sociales que son relevantes para potenciar la capacidad de agencia de las personas y de los colectivos sociales” (p. 3).

Las nuevas prácticas pedagógicas innovadoras deben propiciar la construcción de ambientes para el libre desenvolvimiento de la persona. Ambientes reales de aula que se logran con planificaciones que precisan el uso de herramientas con sentido, y que parten de auscultar los saberes previos del estudiante. Este, con el reconocimiento de sus saberes y con equilibrio emocional se interesa en las interacciones con el maestro.

Es pertinente señalar que el equilibrio emocional está inmerso en el desarrollo de la formación, resaltándose el aspecto cognitivo. La cognición es un proceso articulado a las acciones de exploración, experimentación, confrontación y reflexión. Según Astolfi (2001), “un conflicto cognitivo se desarrolla cuando, al interior de un individuo, surge una contradicción o una incompatibilidad entre sus ideas, sus representaciones, sus acciones”. Este conflicto cognitivo se hace evidente en el momento en que el estudiante realiza una tarea y se le presentan dificultades. Los límites de su saber lo desestabilizan, le generan resistencias a lo nuevo, pero, al mismo tiempo, constituyen un reto para trascender esas limitantes; en un proceso de confrontación y reelaboración moviliza su pensamiento y accede a nuevas construcciones cognitivas con el acompañamiento del maestro (Astolfi, 2001, p. 39).

Pero no siempre el conflicto cognitivo conduce a nuevos conocimientos. Puede ocurrir que esa resistencia no le permita avanzar. No logra ser consciente de sus límites y se acomoda, sin cuestionar, por tanto, sin proponerse el cambio. También, puede suceder que el conflicto le produzca un bloqueo, que al no ser superado, conduzca a la renuncia y al sentimiento de incapacidad y fracaso, con las consecuencias en el manejo de la autoestima y de las pérdidas educativas mencionadas antes. Es necesario resaltar, como prerrequisito para la superación del conflicto cognitivo, la conciencia de dicho conflicto, conciencia que se convierte en motor de la insistencia en la búsqueda de nuevas alternativas. Aquí, cabe señalar el papel del maestro, que puede reforzar ese sentimiento de pérdida, y simplemente descalifica, o el maestro, que orienta, ve el error como una oportunidad de contrastar, conducir y movilizar el pensamiento del estudiante a nuevas confrontaciones y reelaboraciones del conocimiento. Cuando esto sucede, puede decirse, que el estudiante ha reelaborado, también, sus esquemas mentales, llegando de nuevo a un punto de equilibrio e iniciar nuevas búsquedas.

Para lograr estas experiencias innovadoras se requiere, además, generar los ambientes o contextos propicios para el desarrollo humano, que en palabras de Fascioli (2002) facilitan la adquisición de conocimientos habilidades y destrezas garantes de un buen vivir, fundamentado en las capacidades de producir bienes de vida y cultura. Desarrollo humano que se logra cuando hay una interacción armónica entre maestro y estudiante, basada en la confianza, con opciones de equívoco y reconstrucción, encontrando, así, significado al aprendizaje para aplicarlo en su vida. Estos ambientes de aprendizaje hacen de la escuela espacios de inclusión y justicia, características de prácticas pedagógicas humanistas.

La escuela es inclusiva y justa en la medida que concrete sus metas y objetivos hacia el desarrollo integral de la persona. Y esto se concreta en un currículo que integre planes, contenidos, métodos y estrategias que potencien las capacidades de los estudiantes, que movilicen su mente, dinamizándolo en procesos que cualifiquen sus desempeños. Que, partiendo de los intereses y necesidades del estudiante, lo motive y oriente en la construcción del conocimiento y desarrollo. Lo lleve, además, a convertirse en agente de su propio proceso formativo, como expresa Delgado (2011), en persona que se reconoce y reconoce a los otros. Situación que es dada, entendiendo las reglas de la vida. De esta manera, podrá llegar a la autonomía. Autonomía que se refleja al empezar a actuar tomando sus propias decisiones, pero, al mismo tiempo, abierto a autoevaluarse, a reconocer errores y con la disposición de transformar cada vez que lo descubre necesario.

Las prácticas pedagógicas humanistas tratarían de gestar procesos en el estudiante para que aprenda a desempeñarse en la vida. Adquirir la capacidad de garantizar un buen vivir, es decir asegurar la salud física, mental y las relaciones armoniosas. En esta perspectiva, es necesario identificar las prácticas educativas excluyentes, para propiciar una educación formativa

y humanista, que en el proceso de formación de la persona construya normas y reglas de vida, convivencia, armonía y ejercicio de la ciudadanía. Esta relación implica una institución educativa recreadora del saber y de la cultura.

La humanización es desarrollo y este es el aprendizaje, que es social. El aprendizaje del estudiante pasa por un proceso mental de elaboraciones, confrontaciones y reelaboraciones, que paulatinamente lo van llevando a niveles superiores de desarrollo cognitivo, a medida que va superando las barreras cuando el saber se complejiza. En esta práctica innovadora es necesario el acompañamiento del maestro, también puede ser de un compañero que tiene avances, o de un grupo colaborativo. Según Onrubia (1999), el conocimiento se adquiere a través de múltiples ayudas ajustadas que se dan en “un espacio dinámico, en constante proceso de cambio con la propia interacción” (p.6).

Es necesario que el maestro tenga conocimiento de cómo va a interactuar con el estudiante, para movilizarle su pensamiento. Además, identificar los avances que tiene el estudiante con relación a sus acciones. Acciones que le permitirán diseñar al maestro nuevas formas de interactuar, dándole interpretaciones a sus desarrollos desde las teorías, de esta manera podrá conocer sus desempeños, sus avances cognitivos y cómo continuar el proceso de aprendizaje. Para lograr lo anterior es necesario hacer un alto en el camino de educar. Marchar hacia el docente investigador de su práctica de enseñanza. Investigación que implique reflexión crítica de la cotidianidad del aula y del conjunto de la vida escolar. Esta es posiblemente la esencia de la convocatoria implícita de Hernández (2005):

La educación es, como se sabe, el camino por el cual se adquiere la condición de ser humano. Educar es crear las condiciones para que alguien llegue a ser persona, realizando sus posibilidades de aprender una lengua y de vivir en una sociedad (p.2).

Este llamado “crear las condiciones para que alguien llegue a ser persona” tiene un profundo significado, que puede traducirse en el reconocimiento del niño como un ser con un potencial de capacidades que pueden desarrollarse solo si sus maestros dejan de considerarlo como un ser vacío, desprovisto de pensamiento, al que debe saturarse de información. En consecuencia, solo si sus maestros le ofrecen las estrategias y medios para que su mente desarrolle en el descubrimiento, construcción, apropiación y uso del conocimiento y de formas de relación en el respeto y la convivencia.

La reflexión sobre este concepto de educar conduce a procedimientos pedagógicos diferentes a las prácticas pedagógicas centrada en la enseñanza directa de contenidos desarticulada de sus contextos. En vez de los pasos metódicos para ejercer una acción sobre el estudiante, mostraría la manera cómo el maestro, cuando diseña una acción, actividad o tarea para que el estudiante recree sus iniciativas, en caso de equivocarse, no lo consideraría como error, sino como oportunidad de aprendizaje. Explicaría cómo la interacción estudiante acción, mediada por la reflexión orientada por el maestro, provoca la competencia y el desempeño.

Es fundamental desarrollar esta noción de educación para darle sentido a las prácticas de la pedagogía actual, incluida en lineamientos estatales, en ruta a la formación de la persona. Formar implica el desarrollo de la persona con las mejores producciones de la humanidad. Además, que logre todas las condiciones de una vida productiva. Se entiende por vida productiva los bienes espirituales, culturales, artísticos, sociales y económicos. Vida productiva en armonía, en el siempre reconocimiento de los otros.

Conocimiento, vida y escuela justa e inclusiva están estrechamente integrados. Esta integración configura el agente con las capacidades, entendidas como las habilidades funcionales. En este contexto pedagógico la relación maestro alumno es diferencial con respecto

al maestro regido por el control; el maestro que investiga, innova, interiorizando las reglas del conocimiento. El primero, obra como un robot, grita, castiga, regula y agota su vida. El segundo, describe y analiza, es agente o sujeto que se fortalece para formar.

Fortalecimiento, que en palabras de Cejudo (2007) “consiste en los recursos respecto de los que existe una relación de habilitaciones, una persona está habilitada respecto de ciertos recursos cuando puede ponerlos a su disposición para utilizarlos o consumirlos” (p. 11). El maestro regulador opera sin hacer uso de los saberes indispensables para educar, y sin darse cuenta, contribuye a los males sociales. El segundo, hace uso de los conocimientos de la infancia, de las disciplinas para reconocer y dinamizar el desarrollo humano.

Perrenoud (2012) se pregunta ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Contextualiza el pensamiento pedagógico de la escuela nueva exponiendo que la educación debe lograr una formación integral para el desempeño en la vida. Meta que riñe con las prácticas pedagógicas desarticuladas de su contexto, “por la ineficacia de los modelos de enseñanza basados en la simple exposición” (p. 16).

Para este autor, la formación integral para la vida solo es posible mejorando las prácticas pedagógicas hacia el enfoque de la competencia. “Defender un enfoque por competencias sin cuestionar los saberes escolares equivaldría finalmente a hacer mucho ruido por nada” (Perrenoud, 2012, p.31). Perrenoud considera que la formación para la vida parte de las personas y su contexto, para direccionar el desarrollo corporal, síquico y social, con la iluminación de las disciplinas, generando situaciones o ambientes de acción. Es decir, un plan de formación implica actividades que movilizan recursos intelectuales, cognitivos y emocionales, forjadores de desempeños óptimos.

Para este autor, la formación de maestros competentes para dirigir el desarrollo de las competencias es posible mediante la generación de aprendizajes, propiciando la reflexión de la experiencia de prácticas vividas. Estas prácticas configuradas a partir de procesos de entrenamiento dirigidos por un docente experto. En dicho proceso, el maestro experto hace visible los saberes pertinentes y los procedimientos de la práctica movilizadora de los recursos intelectuales, cognitivos y emocionales. Este proceso de entrenamiento pone en acción el saber comunicar y toda la dimensión actitudinal del maestro experto, proyectando la formación del maestro.

En consecuencia a las indagaciones, consideraciones, argumentaciones y planteamientos ampliamente sustentados desde la pedagogía, psicología y otras disciplinas que estudian y promueven el desarrollo humano, es evidente la necesidad y posibilidad de resignificar la escuela en torno a nuevos conceptos de educación y todos los demás que se relacionan y la constituyen. Es necesario trascender la crítica hacia esta construcción, como el aporte fundamental para avanzar a una sociedad incluyente y desarrollada, como se desprende del espíritu de la maestría.

Metodología

En el presente proyecto de investigación “Caracterización de la práctica pedagógica de la docente investigadora” se aplica la metodología Investigación - acción educativa, con enfoque cualitativo. Su espacio lo constituye la práctica pedagógica de maestros para el nivel de preescolar y básica primaria, en el contexto del plan de estudios. La investigación consiste en identificar la práctica pedagógica que subyace en la docente formadora que se investiga, poniendo en acción una estrategia de formación mediada por la investigación pedagógica reflexionando en la acción y sobre la acción (Schön, 2010), tendiente a gestar proceso de transformación de su práctica.

La investigación se centra en observar la práctica de la docente investigadora y su evolución durante el desarrollo de la maestría. Se utilizan videos como estrategia que registra la actuación de la docente que investiga su práctica; se diseña un instrumento para recoger las acciones, relaciones y categorías por ella manejadas, con el fin de caracterizar su práctica.

Documentación de la Información

El paso inicial al proceso de recolección de datos es la toma de consentimiento de los padres de familia de los niños con los cuales la docente interviene durante la investigación “Caracterización de la práctica pedagógica de la docente investigadora” Esta investigación se realiza en dos fases. La primera fase es diagnóstica, permite identificar la práctica de la docente investigadora, que queda registrada en un video. En la segunda fase es de experimentación de una práctica formadora de maestros con actividades didácticas contextualizadas para la primera y la segunda infancia. Esta interacción experimental de la maestra investigadora en el marco del

plan de estudios de formación de maestros, de preescolar y primaria, está registrada en tres videos. Se muestra la configuración de la microclase, que consiste en una interacción con los niños de estos niveles, como insumo o mediación didáctica para orientar, en contexto, la formación de los estudiantes para maestros.

Primera Fase y su Proceso de Recolección de Información

La primera fase consistió en identificar la práctica pedagógica presente en el desempeño de la maestra formadora. Se realizará, un primer video para registrar una clase; direccionando a los maestros en formación, en la comprensión de un texto para la configuración de un plan en el marco del desarrollo del lenguaje en preescolar y primaria. La actividad pedagógica de formación la acompaña una guía explicativa de los pasos y procedimientos a realizarse en el proceso interactivo. En esta fase las interacciones pedagógicas que se realizan, giran alrededor de temáticas relacionadas con el desarrollo del lenguaje de la primera y segunda infancia.

Comprensión de la lectura. Los estudiantes tomaron el documento referido a los conceptos básicos de las áreas, llamado “Elementos básicos de un plan didáctico para el desarrollo integral de los niños de preescolar y de la educación básica primaria”. La formadora orienta la lectura a partir de preguntas.

Explicación de las planificaciones. Los maestros en formación recibieron el texto titulado *Guion del plan de aprendizaje del proceso de planificación curricular*. La formadora encauzó su interiorización para comprender las acciones y formas de pensar del niño, relacionando la gama de conceptos que explican su desarrollo. Esta comprensión, con el fin de posibilitar el proceso del desarrollo infantil e interiorizar el plan didáctico en lenguaje.

Análisis del cuento *La cabeza y la cola de la serpiente de Tolstoi (1992)*. La formadora, mediante preguntas, orienta a los maestros en formación, la aplicación de los conceptos de los documentos anteriores, al texto cuento *La cabeza y la cola de la serpiente* (Tolstoi, 1992). Estudio que es fundamental para guiar a los niños en la comprensión de los textos e identificación de sus estructuras. De esta forma, activa los aprendizajes de los maestros en formación. Este estudio es encauzado a direccionar a los maestros en formación para el manejo de la pregunta, con la que, a su vez, orientan el desarrollo lector de los niños y niñas.

Metacognición del trabajo, diferencias y similitudes. La maestra formadora orientará la lectura de los textos seleccionados como herramienta didáctica. Teniendo en cuenta los documentos anteriores, se conduce a los maestros en formación a construir un texto, para descubrir las pautas y principios pedagógicos de los textos anteriores, para el desarrollo de la competencia. Para ello, la consigna dada consistía en: elaboración de indicadores, criterios de observación del niño, realización de registros, explicación de la secuencia, análisis del registro, análisis y comparación de los desempeños de los niños de preescolar a quinto.

En esta fase de la investigación “Características del proceso de formación de maestros de educación de preescolar y básica primaria”, la información básica que permite hacer el diagnóstico, se registra en un video de una clase de tres horas, realizada con un grupo de maestros en formación. La transcripción (anexo A) y el video se anexan en formato CD.

La transcripción del video diagnóstico tiene la siguiente estructura:

1. Numeración de renglones en orden consecutivo.
2. Diferenciación de actores (M) Maestra formadora (E) Maestros en formación, Niño (a) N.
3. A cada maestro se le otorga un número.

4. La transcripción consta de los enunciados que corresponden a M y E, N.
5. Estas formas enunciativas contienen la información que permite identificar el estilo pedagógico de la maestra formadora.

Análisis de la Información

El análisis de la información da cuenta de la caracterización de la práctica de la docente investigadora. Mostrando el diagnóstico del estilo de la práctica de la maestra formadora. Será objeto de sistematización en una rejilla donde se coloca un listado de conceptos presentes en las formas enunciativas reflejadas en los actos verbales de la maestra formadora. Se seleccionarán categorías más constantes o repetidas del acto formador, para relacionar con el núcleo conceptual del marco teórico.

Segunda Fase y su Proceso de Recolección

En esta segunda fase, la docente formadora realizó microclases, registradas en tres videos. La microclase es una estrategia formadora que consiste en probar, ajustar y validar unas actividades para interactuar con los niños, para formar el perfil profesional del maestro de preescolar y primaria, con el enfoque de la competencia. Estas actividades parten del concepto del desarrollo del lenguaje; integra conceptos de la pedagogía y de disciplinas auxiliares tomadas del trabajo interdisciplinario, poniendo en acción estrategias metodológicas interpretativas de conceptos como trasposición didáctica, ayuda ajustada, mediación didáctica, zona de desarrollo próximo, entre otros.

En el primer video (segunda fase), la docente formadora realiza una interacción con un grupo integrado por cinco niños, de preescolar a quinto, interactuando con el cuento *El abuelo anciano y su nieto* (Tolstoi, 1992). Los maestros en formación la observan, con la consigna de asimilar la estrategia metodológica. El segundo video, muestra la secuencia didáctica para el desarrollo del lenguaje, actividad realizada con niños del grado segundo, en el marco de la Microclase, con maestros en formación del cuarto semestre del programa de formación complementaria. El tercer video muestra la interacción de la docente formadora con niños de transición, primero y segundo, para que los maestros en formación captaran el desarrollo de dimensiones, teniendo en cuenta el pilar del arte. Los videos son transcritos, enumerados por renglones, objeto de sistematización, como se explicó anteriormente.

Esta metodología es una herramienta útil para caracterizar el desempeño presente en la práctica formadora y analizar sus transformaciones. Es decir, una práctica formadora de un docente de preescolar y primaria, donde el saber pedagógico, la interacción con los niños, las expresiones, gestos movimientos y el uso del lenguaje se conjugan en el proceso de formación; esto es, el saber, el saber hacer, el ser y el saber comunicarse, que son adquiridos a partir de la experiencia.

Finalmente se compara la información de la fase uno con la fase dos, para fundamentar los objetivos del proyecto; es decir, describir y explicar la evolución de la práctica de la docente investigadora formadora. En la perspectiva de avanzar en la formulación de una estrategia correspondiente a una práctica pedagógica que propicie el desarrollo. De esta manera se direcciona el perfil profesional de preescolar y primaria, mediante la microclase con actividades para el desarrollo de los niños, a focalizar en el programa de formación complementaria.

Resultados de la Investigación

Contextualización del Problema

En el contexto de la Maestría en Educación con enfoque investigativo y énfasis en didácticas, se realizó la investigación “Características del proceso de formación de maestros de preescolar y básica primaria de la “ENSJR” direccionada por la pregunta: Desde el reconocimiento de las prácticas pedagógicas instaladas en la formación de los estudiantes, ¿Qué variaciones genera la práctica pedagógica asumida como práctica investigativa, para direccionar el desarrollo formativo?

En la búsqueda de respuestas a esta pregunta, el perfil profesional del maestro de preescolar y primaria ha estado instalado en el contexto de la práctica pedagógica donde el rol del docente se caracteriza por explicar teorías o lecciones a toda la clase, considerando que los estudiantes aprenden al mismo ritmo y que el conocimiento solo está en la mente del maestro, que se los transmite. En esta práctica, los planes consisten en un listado de contenidos para ser expuestos desde las diferentes disciplinas, que los estudiantes deben memorizar y enunciar con fines de evaluación. Situaciones que se constatan en la experiencia escolar de la maestra investigadora.

En el ambiente determinado por la relación docente – grupo, maestro que enseña a todos, y estudiante que aprende, los estudiantes solo perciben datos, información e ideas vagas. El aprendizaje consiste en identificar y enunciar la información recibida, lo que no es sinónimo de conocimiento, pues solo representa un nivel primario de desarrollo. El docente no precisa ni se guía por el ritmo que presente cada estudiante (Perrenoud, 2007). En estas circunstancias, la

formación se traduce en homogenizar y uniformar la mente de los estudiantes, en detrimento de su desarrollo personal, social y profesional.

Desde esta relación, el docente, consagrado a enseñar elementos de la cultura, la ciencia y los valores a todo un grupo, está inscrito en una práctica escolástica, milenaria, sedimentada históricamente que viene desde la edad media, relacionada con la enseñanza teológica, en los monasterios, centrada en la “lectio”, lectura de textos bíblicos. Guerrero (1996), en su texto *Historia de la filosofía medieval*, nos muestra que los contenidos y la enseñanza forman parte de una práctica centrada en la lectura lineal y la oralidad, la explicación del maestro que sabe y el estudiante que escucha y repite literalmente lo que leyó y el docente dijo.

El método escolástico refleja en gran medida las formas de la enseñanza oral. Por eso se caracterizó fundamentalmente por los procedimientos escolares. Se iniciaban con la Lectio, la “lectura” comentada de los textos que eran considerados autoridad articulada en tres niveles de profundidad hermenéutica (Litera, sensus, sententia). La enseñanza se basaba en la lectura y explicación de un texto. Enseñar era “leer” en su sentido más técnico. En primer lugar, se entendía del libro por excelencia, la Biblia; posteriormente se amplió a otros textos, primero religiosos y luego profanos [...] (Guerrero, 1996, p.137).

En las instituciones medioevales la intervención del maestro era una exposición doctoral, erudita y los estudiantes escuchaban con mucha atención el discurso del maestro para participar en el debate; por último, para finalizar la clase, se les examinaba. Comparando lo anterior con la realidad actual, el maestro, hoy, tiene la palabra, habla desde sus saberes, les asigna tareas a los estudiantes para que ejecuten en clase y por medio de un examen cuantifica la información que lograron retener. Este es una breve caracterización de la enseñanza tradicional, para interpretar la

práctica de la docente investigadora, pues su estudio exhaustivo se sale del ámbito de la presente tesis.

La autoridad del docente frente a su saber se sigue poniendo en evidencia cuando les pide a los estudiantes que expliquen, si alguno no puede hacerlo, solicita a los demás que le ayuden a aclarar, pero, si la clase termina, les pide que consulten para la próxima. La mayoría de veces, las consultas no son objeto de confrontación y verificación, se quedan las dudas y la siguiente clase se inicia con otro tema. Al finalizar los períodos, los estudiantes pasan de un nivel a otro, convencidos de que todo lo que se vio en el semestre anterior lo tienen claro, en otras palabras, convencidos de que aprendieron.

En esta situación de saber, en el momento de actuar, en su vida diaria, no logran aplicar lo aprendido, pues al ser algo mecánico que no se sabe cómo llevar a la práctica, genera un sentimiento de frustración y fracaso. De nada sirvieron las citas, las categorías, las lecciones que recitaron de memoria. Lo mencionado hasta aquí la maestra investigadora lo percibe en su vida escolar, como en su propia experiencia como docente formadora.

Se sigue observando la prevalencia de la exposición por parte de la docente investigadora; en el marco de la clase, en un silencio riguroso, se puede apreciar en los estudiantes atención, actitud de escucha y mucho orden, pero, ¿hasta dónde ello significa comprensión y aprendizaje? o, por el contrario, en esta relación docente con todo un grupo se está dando una relación solo con la superficie del conocimiento, que de pronto deja a un lado la relación directa con la ciencia, las experiencias.

La sociedad se ha complejizado y la ciencia ha avanzado, pero las prácticas de enseñanza permanecen inmóviles, pues evidencio que de la misma forma como me enseñaron, así vengo enseñando. La sociedad actual demanda una enseñanza que priorice y relacione el desarrollo

humano con sus transformaciones. Es evidente que las ciudades y la vida actual son muy distintas al medioevo. El maestro de la “lectio” no encuadra con la sociedad actual, hoy se requiere un docente propiciador del desarrollo humano. Es necesario, en consecuencia, configurar otro perfil de maestro que lo haga competente para orientar dicho desarrollo. La formación de esta competencia pasa por poner en juego una relación docente – estudiante - grupo. Es decir, la interacción del maestro con cada uno de los estudiantes y con su totalidad. Interacción que debe estar acompañada de estrategias didácticas que faciliten el avance de los procesos mentales del estudiante, que le permita desempeñarse de manera oportuna y con acierto frente a los retos de la vida cotidiana; y en el caso del maestro en formación, que le permita orientar el desarrollo integral de los niños y niñas.

Esta perspectiva subyace en el programa Maestría en Educación, con enfoque investigativo y énfasis en didácticas. En su contexto programático se auspicia el Proyecto de investigación “Los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes” (2012) de las docentes investigadoras Gutiérrez, M, Buitrago, O., y Zapata, M., en el marco del grupo de investigación “Educación y desarrollo humano”, en la línea de investigación Pedagogía, didáctica y TIC, registrada en el grupo Lac de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Justamente, en el resumen ejecutivo de dicho proyecto se resalta la necesidad de transformar las prácticas, con miras a posibilitar el desarrollo del ser humano, pasando a ser este, el centro de la enseñanza. La interacción docente estudiante en relación con el grupo construye el ambiente para “el desarrollo del conocimiento desde la investigación, y generen conciencia crítica en la sociedad a través de la circulación, apropiación y transformación del saber producido” (Gutiérrez, Buitrago y Zapata, 2012, p.1).

A nivel latinoamericano, Messina (1999), en el estado del arte que realizó en relación con la formación inicial de maestros, en los años noventa, encontró que persisten los modelos tradicionales, es decir, persiste la escolástica, que como se dijo, son estilos de enseñanza donde prevalece la preocupación del docente por enseñar conocimientos y transmitir normas a toda una clase, sin detenerse en las particularidades del aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Los estudios de Messina (1999) muestran cierta preocupación al respecto. La sociedad, el estado y la misma economía requieren de individuos con saberes básicos para asumir roles, desempeñarse en tareas especializadas, normas y valores de convivencia, en este sentido, emergen políticas de reformas educativas. Estas se vienen dando desde la segunda mitad del siglo XX, en la mayoría de los países, preocupados por el déficit en los aprendizajes, en la formación básica y profesional y el reducido impacto en los aspectos sociales, económicos, culturales y ciudadanos. Pero estas reformas se imponen, sin la participación investigativa de los docentes. Messina (1999) demuestra que la investigación pedagógica es esfuerzo individual de maestros, en la perspectiva de ligarla a la práctica.

La Pedagogía, Eje de la Formación de Maestros

Es notorio el desfase entre los contenidos recibidos y la calidad de las prácticas de enseñanza de los estudiantes para maestros. Este desfase es identificable en el programa de formación complementaria de la ENSJR. Los estudiantes reciben los contenidos contemplados en su plan de estudios, para ejercitar su práctica en el programa “Infantes a la Escuela” y en los grados de básica primaria. Pero, ¿Cómo son recepcionados y cómo se opera con ellos?

Los contenidos del plan de estudio están pensados en relación con la comprensión y el ejercicio profesional en preescolar y educación básica primaria. Comprende los campos pedagógico, didáctico, disciplinar, investigativo y prácticas, además, los seminarios. El campo pedagógico lo constituyen las disciplinas: pedagogía, modelos y fundamentos pedagógicos, epistemología de la pedagogía, diseño curricular, currículos pertinentes y evaluación institucional. El campo de la didáctica: Didáctica general, de la lengua castellana, de las matemáticas, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, del inglés, de la educación física, de la educación estética y Didáctica de la tecnología.

El campo disciplinar contiene las disciplinas: Psicología cognitiva, Competencia comunicativa, Políticas de infancia, Administración y Gestión educativa. El campo investigativo: Epistemología de la investigación, Metodología de la investigación, Proyecto de grado y Trabajo de grado. El campo de la Práctica lo constituyen diferentes prácticas: Familia y comunidad, Necesidades educativas, Modelos flexibles, PEI y Práctica integral. Los seminarios son dos, Constitución política y Seminario de inglés.

Pero, como se dijo con anterioridad, no hay coherencia entre los contenidos de las disciplinas y las prácticas que se ejercitan. Estas muestran grandes debilidades, que parten de considerar los contenidos como temas que deben repetirse, que además carecen de secuencia, y no como contextos de desarrollo de la mente de los estudiantes. Queda claro que aquí, la prioridad son los contenidos y no el conocimiento y desarrollo integral de la persona. Es urgente, por tanto, reconsiderar estas prioridades.

Lo anterior implica la revisión de los campos académicos de formación de docentes. Revisión que busque más eficacia, pertinencia y calidad en la apropiación de los procesos de conocimiento, en referencia a competencias y desempeños en el ejercicio de la práctica

pedagógica. Que tiene como punto de partida el reconocimiento de la distancia existente entre los saberes enseñados y las deficiencias manifiestas en la interacción con los niños. Distancia debida a la ausencia de la teoría de la acción de enseñar, al poner en funcionamiento el plan de estudios del programa de formación complementaria, que, como se expresó, desconoce la primacía, en el proceso enseñanza-aprendizaje, del desarrollo humano. Distancia y consecuencias que son posibles de superar, reflexionando las experiencias dadas en los contextos propios de la práctica del estudiante, aspirante a maestro de preescolar y básica primaria. Práctica enmarcada en los procesos propios de la formación de los niños, e iluminados por la pedagogía.

Ella, la pedagogía, se configura pensando la enseñanza como ayuda al desarrollo de los estudiantes, antes que centrarse en la explicación de temas. La precisión de esta aseveración la encontramos en Comenio (1922), él explica esta ayuda del docente al desarrollo del alumno, con la metáfora de la planta:

La naturaleza nos da las semillas de la ciencia, honestidad, pero no proporciona las mismas ciencias y virtud; éstas se adquieren aprendiendo y practicando [...] Así como en la semilla está el posible árbol, en el niño el saber y las buenas costumbres están latentes en su alma. Pero así como el árbol no aparece de improviso, sino que resulta de la semilla bien sembrada, cuidada, regada y abonada; el conocimiento y la virtud resultan a partir de un acompañamiento, realizando acciones, permitiéndole al niño que explore y viva sus experiencias (p. 21).

La naturaleza es entendida por Comenio (1922) como lo innato del niño que se encuentra en su interior. A pesar de que la ciencia y la virtud son posibles en el ser humano, estas, no se desarrollan por sí solas, hay que permitir sus desarrollos a través del aprendizaje, poniendo en práctica lo aprendido. El ser humano aprende las cosas poniendo en funcionamiento todo su ser.

Es aprendiendo y aplicando lo aprendido, como se les permite a los estudiantes avanzar en sus desarrollos.

Teniendo en cuenta la metáfora de la semilla, se puede afirmar que es con el acompañamiento como el niño desarrolla sus dimensiones cognitivas, corporales, comunicativas, estéticas, personales y sociales, favoreciendo su funcionamiento consigo mismo, en las relaciones sociales y con el entorno. Este es un proceso direccionado, proporcionando a los niños los medios que requieren para alcanzar sus desarrollos cognitivos, procedimentales, actitudinales y corporales. Afirma Comenio (1922):

La condición del hombre y la de la planta son semejantes. Pues así como un árbol frutal puede desarrollarse por sí mismo, pero silvestre y dando frutos silvestres también; es necesario que si ha de dar frutos agradables y dulces, sea plantado, regado y podado por un experto agricultor. De igual forma el hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana; pero no puede llegar a ser animal racional, sabio, honesto sin la previa plantación de los injertos de la sabiduría y honestidad (p. 24).

Así como sucede con la plantica, al sembrarla y durante su crecimiento, si no se cuida debidamente, esta nace y crece débil y puede marchitarse. Eso mismo sucede con los niños, si carecen de los cuidados pertinentes, desde antes y después del nacimiento, ellos pueden crecer con dificultades. En cambio, si la planta y el niño son atendidos, adecuadamente, durante el proceso previo y durante el crecimiento, pueden lograrse mejores desarrollos y potenciar su esencia misma.

El principio Comeniano convoca a observar a los niños para direccionar con calidad los procesos de desarrollo, organizando en secuencias sus acciones pensadas desde sus propias

necesidades y ritmos. En esta dirección, el maestro debe convertir su práctica en objeto de estudio; observar, registrar y analizar para, así, enrutar desde unas actividades planificadas, el desarrollo del niño.

El niño por naturaleza es juego, disfrute, goce, felicidad, por tanto, la escuela tiene que permitir y aprovechar la expresión de su potencial, transformándose en un espacio agradable donde el niño pueda dinamizar sus desarrollos. Encontrando en este, en el desarrollo, el verdadero sentido y significado de la planificación y ejecución del accionar pedagógico. En otras palabras, el maestro debe darle vida a los espacios, convirtiéndolos, desde la lúdica, en ambientes que favorecen el crecimiento sano y armónico del niño. La escuela debe ser un centro de goce para el niño, en el pensamiento de Comenio (1922).

Convertir todas las escuelas, hoy lugares de trabajo, en lugares de juego [...] Toda escuela puede convertirse en un lugar universal del juego si nos ocupamos en organizar recta y sanamente los instintos naturales cuando comienzan a manifestarse. Puesto que la misma naturaleza invita a casi todo ¿habrá algo más fácil que no impedirlo, sino únicamente dirigirlo? (pp.158-159).

Llevar el juego a la escuela es potenciar la vida del niño, permitir el desenvolvimiento de sus instintos naturales para encauzarlos. Es formar al niño respetando sus procesos, que él pueda vivir la alegría, el entusiasmo. Esto no debe entenderse como, un dejar hacer espontáneo, sino como, reconociendo las características de los niños, la importancia de proporcionarles ambientes lúdicos, para que, a través del goce y el disfrute, abran su mente imaginando, creando, expresando y accediendo al conocimiento con satisfacción plena, libres de rigidez y presiones.

Aprovechando, además, esa dinámica, para orientarlo con sentido pedagógico y poder llevar sus dimensiones a otros niveles que logren su competencia y desempeño.

El ser por naturaleza está en un constante despliegue y desarrollo, que viene desde dentro. Por tal razón, la escuela juega un papel fundamental para direccionar con responsabilidad la formación del niño. El maestro necesita preparación desde la pedagogía y sus disciplinas auxiliares, que le permita reflexionar su práctica pedagógica para direccionar al niño desde él y para él. Significa que hay que pensar desde sus propios procesos, avanzando con ellos, entendiendo y verificando sus desarrollos, respetando y orientando su propia esencia con placer, relativa espontaneidad y pleno disfrute. Si se educa al niño desde los primeros años, como el agricultor cuida su planta, se los podrá llevar, respetando sus ritmos, sus individualidades, a desempeños que podrán aplicar en el presente y mejorarlos para más adelante, en su vida futura.

Pero, el juego y el disfrute no han sido bien entendidos; estos se consideran como propios de la primera infancia, y no como medios de aprendizaje y socialización, sino como medios que facilitan al adulto su cuidado y entretenimiento. Y que la etapa escolar, a partir del grado primero, hace ruptura con ellos, iniciando un proceso de rigidez y austeridad para lograr sujeción a las normas y “concentración” en el aprendizaje. Esta desviación es señalada por Pestalozzi (1980), quien advierte la problemática de la escuela, que muchas veces rompe el ritmo evolutivo del niño con la manera de entregarle directamente el conocimiento.

Hasta los cinco años se abandona a los niños el pleno goce de su naturaleza, se deja obrar sobre ellos todas las impresiones que de ésta reciben; ellos sienten su fuerza, ellos gozan ya por todos sus sentidos de la libertad y de todos sus encantos; la marcha natural y libre que sigue en su desarrollo el salvaje y que lo hace materialmente feliz, se deja ver ya en ellos por una tendencia bien definida. Y después que ellos han gozado cinco años enteros de las

delicias de la vida sensitiva, se hace desaparecer bruscamente de su vista toda la naturaleza que los rodea: una fuerza titánica suspende el curso encantador de independencia y libertad; se les arroja como a las ovejas, a manadas compactas, en cuarto efecto; se les encadena inexorablemente durante horas, días, semanas, meses, años a la contemplación de las infelices letras, uniformes y sin atractivos, y se imprime a toda su vida una dirección que presenta con su existencia anterior un contraste de volverlos locos (Pestalozzi, 1980, p. 18).

Acogiendo la tesis de Pestalozzi (1980), el llamado es a reconocer, respetar y preservar, durante toda su escolaridad, el impulso natural del niño a explorar, descubrir, experimentar; acciones que le proporcionan conocimiento, sin violentarlo, por el contrario, rodeándolo de un ambiente sano, afectivo y lúdico; de esta manera siempre conservará el interés y gusto por el aprendizaje. Para que esto se dé, se requiere de un maestro formado, no solo en el saber disciplinar, sino también en el ser, saber ser y saber procedimental, que incluye competencia para observar y conocer al niño, desde sus características físicas y mentales, teniendo en cuenta, además, el reconocimiento de sus saberes previos. Es decir, un maestro que investigue su práctica, estudioso, reflexivo, observador, que maneje el conocimiento de su disciplina como medio para provocar y encauzar, con criterio pedagógico, los procesos de los niños.

Por tanto, en la formación del maestro debe ponerse un gran esmero, ya que de ello depende el direccionamiento hacia el saber y, mucho más importante, la formación de la persona. Así lo ha manifestado Herbart (1935), quien, desde sus reflexiones psicológicas y filosóficas encontró que educar es formar y que ésta es muy compleja.

Lo que se persigue al educar o al exigir una educación depende del círculo de ideas que a ello se aporte [...] Todo ello constituye un número infinito de problemas relativos al modo de tratar los asuntos aislados, y, para el educador, una materia inagotable de continua reflexión y examen de todos los conocimientos y libros a él accesibles, así como de todas las ocupaciones y ejercicios que ha de proseguir ininterrumpidamente [...] Para la educación por la instrucción he exigido ciencia y reflexión; una ciencia y una reflexión tales que sean capaces de contemplar y representarse la realidad próxima como un fragmento del gran todo [...] el todo es insignificante e ineficaz si queda aislado; tiene que colocarse en el centro o a la cabeza de una larga serie de otros medios de educación, en tal forma, que el conjunto recoja y conserve el provecho de las partes aisladas (pp. 61-64).

La formación de los niños, dice, además, Herbart (1935), debe ser continua e integral; en este sentido, los conocimientos pedagógicos del maestro son para pensar cómo direccionar los procesos de los niños, de manera articulada. Por ello, es necesario el conocimiento del desarrollo corporal, mental y social del niño, para incidir en su construcción psicológica, y en su crecimiento físico y social. Pero se debe pensar también en los ambientes y los espacios físicos, donde ha de transcurrir buena parte de la vida del niño. ¿Cómo han sido creados estos espacios, estos ambientes, si acaso se ha pensado en ellos de manera específica? Claparedé (1965) nos hace reflexiones al respecto:

La pedagogía debe, pues, partir del niño. La escuela para el niño y no el niño para la escuela, los programas y los métodos gravitando alrededor del niño, y no el niño gravitando, mejor o peor, alrededor de un programa, confeccionado para él [...] El niño es un ser activo por excelencia; se trata solamente de guiar su actividad, de canalizarla hábilmente, de relacionarla con algún interés o necesidad natural [...] Las escuelas están

hechas (o deberán estar hechas) para desarrollar al niño, para desarrollarlo lo mejor posible [...]” (Claparade 1965 pp. 23- 24).

Es importante detener la mirada también en la escuela, como espacio físico. Hoy sigue siendo un lugar frío, casi lúgubre, caracterizado por un tablero donde se plasma la voz supuesta del maestro, los pupitres, dispuestos en hileras, preservando el orden, para atender en silencio las explicaciones del maestro, uno que otro cartel con información muerta y, es posible, que con unos cuantos textos que el niño puede coger solo cuando el maestro lo autoriza, en el momento determinado. En este contexto, es evidente el ambiente: rígido, relación de autoridad – subordinación y obediencia, tiempos medidos, fraccionados, para escuchar los temas, repetir lecciones y presentar exámenes. Es evidente, también, el concepto prefabricado de niño, lejos de todo conocimiento sobre sus intereses, necesidades y procesos.

Pero esta mirada no es suficiente, ni debe ser contemplativa. Debe servir de punto de partida para pensar y recrear la escuela, adecuar los espacios existentes y transformar los ambientes, que encanten a los niños, pensándolos desde ellos y para ellos. En esta dirección, deben pensarse la relación maestro – niño, las interacciones y las actividades que se propongan. Estas, las actividades, no deben ser sueltas, sino girar en torno a proyectos de desarrollo, en los que el estudiante indague, habilite sus competencias y aplique sus saberes, preparándose para sus desempeños en los diferentes contextos en los que transcurra su vida.

Dewey (1929), como gestor de la enseñanza por proyectos, muestra sus beneficios:

[...] proporcionan al niño motivos genuinos; le dan experiencia de primera mano y le ponen en contacto con las realidades. Además de todo eso, lo liberalizan, traduciéndoles los valores históricos y las equivalencias científicas. Con el desenvolvimiento del espíritu del

niño en cuanto a su poder y conocimiento, cesa de ser una simple ocupación placentera y se convierte cada vez más en un medio, en un instrumento y en un órgano, y de este modo es transformador (p. 40).

Pero el concepto de proyecto también ha sufrido desviación y las escuelas los han tomado para trabajar temas y realizar acciones, dispersas y diversas, conocidas como “activismo”. Este no es el sentido de “proyecto” que propone Dewey (1929). Este es un medio para integrar el desarrollo de los procesos de los niños desde sus propias realidades, potenciándolos en la creación, recreación y producción de conocimientos y fortaleciendo sus procesos formativos. Llevar los niños desde proyectos es permitirle vivenciar experiencias de su vida cotidiana de manera entusiasta, con sentido, con alegría, donde el niño puede pensar y construir sus propias hipótesis y generar alternativas de solución a diferentes problemas y situaciones de su cotidianidad. De esta manera, el maestro puede ser el guía para la construcción de conocimiento mediado por los proyectos.

Llegar a la mirada que, no solo, identifique los vacíos y debilidades, sino también aciertos y estrategias de transformación, es posible a la luz de la pedagogía. Precisamente, la pedagogía surgió intuyendo las debilidades de la enseñanza centrada en la transmisión directa de los conocimientos. Es una constante en la obra de Comenio (1922), Herbart (1935), Pestalozzi (1980) y la Escuela nueva, la caracterización de anti natural y anti psicológico, la rutina creada por la clase magistral. Pero no se quedan en estos señalamientos, en sus obras conciben otros conceptos de niño, maestro, escuela y del qué hacer pedagógico.

Tanto Rousseau (1762), como los ensayos experimentales de Pestalozzi (1980) y, en general, toda la Escuela Nueva continuaron la construcción del campo de la pedagogía, aportando ideas y pensamientos desde experiencias y reflexiones. Además, subyace en sus tesis,

la invitación al maestro, que es el responsable directo de la formación, a abandonar su papel pasivo, para convertirse en investigador de los procesos que se desarrollan en el aula, apoyado en sus constantes reflexiones.

Esta reflexión de la práctica configura una estrategia pedagógica de formación, que involucra al futuro profesional en las actividades propias del ejercicio profesional, desarrollando los conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y desempeños pertinentes. Para el caso de la formación de los docentes, significa su vinculación a la vida de las instituciones educativas y a las prácticas de enseñanza en las aulas, dirigida desde el plano conceptual articulado. Esta práctica determina una actitud activa, persistente y cuidadosa tanto de los formadores, integrados en equipo, como de los aprendices del arte de enseñar a los niños. De ambos, requiere apertura intelectual, procesos de investigación, espíritu innovador y alto grado de responsabilidad. Perfil que es reflejado en la renovación de los currículos, los planes de estudio, las metodologías, la apropiación de la pedagogía, con las mediaciones e instrumentos didácticos y los procesos de evaluación.

Formar desde la acción misma, direccionando las actividades que los niños deben realizar para lograr los desempeños académicos esperados, obliga a examinar detenidamente la puesta en ejecución de la actividad. Implica desarrollo, en los maestros en formación, de la observación, el análisis, la iniciativa y la creatividad en la solución de las situaciones cotidianas con los niños. Habilidades que se construyen en la medida que los docentes formadores ponen en juego, como ejes centrales en las horas de clase, la lógica pedagógica en el estudio de experiencias, casos, hechos, acontecimientos y problemas, encontrando alternativas, estrategias de acción didáctica y sistematizando los resultados (Shön, 2010).

Función de la Práctica Pedagógica

La práctica formadora de maestros, como práctica investigativa, es un espacio pedagógico de producción constante de saber y de resignificación de la misma práctica. En este contexto, se genera un proceso de desacomodación de la costumbre de enseñar a partir de elementos generales de la pedagogía, para operar, guiado por la reflexión y actuación desde sus conceptos, de manera consciente. Renovación que consiste en examinar detenidamente, con sus herramientas, la pertinencia y validez de los componentes de la práctica. Este examen analítico, en perspectiva de cualificar los procesos de la acción de enseñanza, en la que está inmersa la formación profesional docente, direccionando las acciones de interacción pedagógica.

En ese sentido, la interacción pedagógica debe ser espacio de planificación, seguimiento y evaluación constante de la práctica misma, dirigida por el docente formador, que pone sus conocimientos disciplinares y experiencia como referentes para dicha interacción con los practicantes. Y en esa confrontación e intercambio, ambos, docente formador y practicantes, construyen estrategias de enseñanza y formación, para ser validadas en los escenarios reales de desempeño, como maestros de los pequeños. La práctica pedagógica de este estilo pedagógico de formación de maestros es una acción deliberada y diseñada para ser observada, analizada y mejorada. Es el prácticum de Schön (2010).

Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica.

En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (p.21).

Este concepto, el prácticum, nos dice Shön (2010), está afirmando un nuevo concepto de aprendizaje. El maestro en formación no aprende a ser maestro porque escuche de su maestro conceptos, teorías y recomendaciones, se hace maestro, aprende a ser maestro, cuando los confronta y verifica enfrentado a las situaciones diarias de su práctica, recreándolos a partir de la reflexión.

Esta reflexión de la práctica debe llevar, tanto al maestro formador como al maestro en formación, a reconocer sus fortalezas y debilidades, ya que en esta concepción de práctica no solo aprende el estudiante, también aprende el maestro. El maestro formador identifica los límites del estudiante para maestro, no para calificar, sino para guiar su formación e inducir su aprendizaje. Esta inducción implica formas de indagación en los momentos de la práctica, que incluye búsqueda de alternativas de solución a situaciones problemáticas, precisión de estrategias, recursos y mediaciones didácticas. Implica, además, el apoyo interdisciplinario, mediado por los conceptos claves de las disciplinas, es decir, afrontar el desarrollo de la formación del maestro es un trabajo de equipo. La validación de la práctica renovada encierra un conocimiento pedagógico aplicado, con su lógica propia, fuente para la reconceptualización de la pedagogía y la didáctica como alternativa de dirección del desarrollo humano.

Dicho de otra manera, la formación de maestros es un proceso interactivo entre la práctica y la pedagogía, que reconoce la riqueza conceptual inmersa en las prácticas pedagógicas. En este proceso interactivo, el plan de estudios conduce a una reflexión de la acción misma de formar a los niños. Es un diálogo constante de los hechos de la práctica, resolviendo problemas y construyendo alternativas didácticas y metodológicas, que avanza al saber de la práctica pedagógica. Esta práctica de formación de maestros supera el aislamiento de la teoría de la acción de enseñar, haciendo un mejor uso del conocimiento teórico, para aprender

del contexto específico de la interacción con los niños, en la vida escolar, caracterizado por su diversidad y complejidad.

Práctica pedagógica de formación desde el actuar mismo, que implica aprender a reconceptuar los procesos de enseñanza en el enfoque de la competencia, que necesita:

[...] no centrar como eje de formación al contenido disciplinar, sino estructurar la construcción de sentido a partir de problemas pertinentes [...] que permitan confrontar contenidos y problemas en un ámbito de realidad concreta. En este sentido, el aprendizaje tiene como origen una totalidad específica a través de problemas pertinentes de la profesión, lo cual conduce a la convergencia de diferentes procesos a propósito de la formación profesional: la indagación, la comunicación y la confrontación de bases empíricas con propuestas teóricas e históricas para la construcción de conocimientos. En términos epistemológicos ello implica pasar de una concepción disciplinar a otra centrada en la resolución de problemas del ejercicio profesional, lo que conlleva a una participación efectiva durante el proceso de formación con prácticas derivadas de acciones concretas (Reynaga, 1996, pp. 3-4).

En estos términos, la práctica pedagógica deliberada y configurada para la formación del maestro tiene que ser el eje curricular transversal de los programas de formación de maestros. Su plan de estudios es la estructura conceptual para pensar la experiencia innovadora de la enseñanza, que describa sus representaciones, modos, procedimientos, instrumentos didácticos, efectos y consecuencias. Constituye un proceso de investigación acción pedagógica constante, que forma desde la reflexión argumentada de la innovación que se lleva a efecto. En suma, es una práctica reflexiva movilizadora de recursos cognitivos, desarrollando las competencias y desempeños pedagógicos, en procesos de funcionamiento.

El proceso de formación se desarrolla en dos espacios: estudio - planeación, y práctica en el contexto escolar; cada uno de los cuales se repite y ajusta, en un continuo, nutrido por el anterior. El primero, los días académicos para el estudio conceptual y diseño del prácticum; es decir, la representación de la práctica innovadora, en perspectiva a guiar el desarrollo infantil. Representación a lograr con su estudio sistemático; es un proceso investigativo con métodos apropiados, que desentraña su trama, las ideas inconscientes, las reacciones, las relaciones, las actitudes, los esquemas y los conceptos subyacentes. A la vez, pone en juego nuevas facultades, capacidades, desempeños, caracteres, valores, esquemas conceptuales y la pertinencia de procedimientos, instrumentos didácticos y metodologías, para el direccionamiento de las actividades del aprendizaje, inscrito en el desarrollo.

El segundo espacio, los días de la práctica pedagógica, donde, con actitud investigativa, se pone a prueba el diseño innovador, develando la práctica a resignificar, que contrasta lo conocido con lo nuevo, para identificar las variaciones en las acciones, procedimientos, conceptos, instrumentos y metodologías.

La práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica. Indudablemente, hallamos puntos comunes pero nunca los suficientes para que sea pertinente perfeccionar los automatismos [...] En el ámbito de la acción simbólica, el enseñante deberá adaptarse a situaciones parcialmente nuevas, aunque siempre presenten algunas analogías y, por tanto, ofrezcan la posibilidad de volver a utilizar o transponer elementos de respuesta creados con anterioridad (Perrenoud, 2007a, p. 141).

Los dos espacios de la práctica formadora del maestro son complementarios e interactivos. Los días académicos son para hacer las operaciones en el seguimiento, evaluación y análisis minucioso de los testimonios, registros, informes y acontecimientos de la práctica pedagógica (prácticum). Es el tiempo dedicado al examen de la experiencia hecha registro, donde los conceptos disciplinares entran en funcionamiento, dejando como asunto del pasado las clases informativas de teorías y recomendaciones. La indagación teórica gira alrededor de los hechos vividos en la relación pedagógica de dicha práctica.

Esta práctica de formación, centrada en la reflexión de la práctica pedagógica, los docentes formadores de maestros pueden constituir comunidad académica, que direcciona la investigación pedagógica. Es decir, orientar articuladamente la indagación, sistematización y categorización pedagógica de la práctica en proceso de experimentación. Sus clases se transformarían en sesiones de sistematización, articulando los estudiantes, quienes aprenderían a actuar con más precisión en los espacios de práctica pedagógica asignada.

Esta comunidad académica se puede consolidar como centro de investigación pedagógica. Avanzar en la comprensión de los fenómenos y circunstancias de los procesos del desarrollo infantil, modelando el aprendizaje del mejoramiento de la práctica pedagógica, en perspectiva de innovar en la dirección del desarrollo de la competencia. Centro que pondría en acción conceptos seleccionados de las disciplinas pedagógicas, didácticas, auxiliares y complementarias, a manera de ejes paradigmáticos, para el análisis, seguimiento, sistematización y desentrañamiento del conocimiento generado en el ejercicio de la práctica, por parte de los maestros en formación.

La sistematización, descrita como parte del momento académico, es un proceso de categorización, que le da sentido a las categorías disciplinares.

La sistematización de esta práctica del maestro es lo que permite construir conocimiento sobre lo que requiere y de donde bebe el maestro para enseñar [...] Es en la práctica, o la “sabiduría de la praxis” en donde se construyen los conocimientos profesionales del profesor, [...] Es en la práctica en donde se construye, y es en ésta en donde el conocimiento transita desde una perspectiva menos compleja a una perspectiva mucho más compleja, en términos de la relación de los diversos componentes (Amórtegui & Correa, 2012).

La práctica investigativa reconstruye la representación de la práctica pedagógica en curso, desde los informes, registros y testimonios. Identifica el conocimiento generado en la praxis, retroalimentando la práctica pedagógica, con ideas que llevan a modificar, mejorar y hacer ajustes al proceso interactivo. Investigación que dinamiza la reflexión de los docentes formadores y maestros en formación, dándole movilidad a la interacción pedagógica. Dinámica que va haciendo evidente y explica el proceso innovador de la enseñanza conductora del desarrollo de los niños.

Los días de ejercicio de la práctica pedagógica son para asumir la responsabilidad de dirigir el desarrollo de los niños. En estos días es visible el tipo de comprensión del proceso planificado, la capacidad transformadora e innovadora lograda, la interiorización de nuevos conceptos de enseñanza, niño, contexto, evaluación, aprendizaje, los automatismos adquiridos, la creatividad desplegada, la habilidad observadora, receptora y analítica de información y hechos identificados en la relación pedagógica. Toma cuerpo la construcción del conocimiento aplicado, en la interacción como estudiantes en formación, en una práctica pedagógica distinguible por la actitud investigativa y reflexiva.

Entre la representación de la práctica pedagógica y su ejecución son factibles distanciamientos, reducibles según la eficacia de su reconstrucción, desde acciones precisas con los instrumentos, los métodos, los diseños de planificación, seguimiento y evaluación. La realización de dicha práctica reflexiva, o praxis, genera múltiples conocimientos. En la medida que no es la aplicación mecánica de esquemas, ni la reproducción de los modos habituales de enseñanza, sino una práctica diseñada y planificada con miras a la formación de un docente con las capacidades y desempeños de dirigir el proceso de desarrollo de los niños de preescolar y de primaria.

Así concebida, la práctica pedagógica puede ser la fuente empírica y experiencial de seis conocimientos básicos: 1) El conocimiento de la organización de los conceptos básicos para ser enseñados, en perspectiva al desarrollo. 2) El conocimiento del proceso didáctico para guiar el desarrollo. 3) El conocimiento del diseño curricular para el desarrollo. 4) El conocimiento de la pedagogía del desarrollo. 5) El conocimiento del desarrollo infantil. 6) El conocimiento de los contextos.

Dichos conocimientos van gestándose en la relación con la pertinencia, eficacia y validez de la práctica pedagógica, materializada en indicadores de desempeño, en concordancia con el desarrollo infantil. Es en este proceso que se constituye la fuente empírica y experiencial, a la vez que va incorporándose su esquema de acción, los nuevos automatismos estructurales de la práctica pedagógica del desarrollo de los niños, que se refleja en acciones concretas, simbólicas y cognitivas. Es en este proceso que se va renovando lo que Perrenoud (citado en Bourdieu, 1972) denomina habitus, y que define en los siguientes términos:

El habitus es un [...] sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer, que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de

percepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo (p.178).

Este concepto de habitus permite comprender el dilema de la relación entre teoría de la acción y práctica. Cuando es dada una información conceptual para ser usada en una práctica, sufre variaciones introducidas, inconscientemente, por los esquemas mentales operativos existentes en el practicante, en el momento de la ejecución del diseño planificado para el ejercicio de la práctica pedagógica. En consecuencia, si las explicaciones conceptuales no están referidas a la práctica pedagógica en curso, esta sufre distorsiones, porque las acciones y operaciones mentales corresponden al esquema de acción y dispositivos interiorizados en la rutina escolar vivida, muy alejadas del prácticum.

En otras palabras, la práctica pedagógica generalizada y que es objeto de resignificación y transformación, permanece estable en sus conductas y modos del desempeño pedagógico cotidiano, no obstante las teorías expuestas en el periodo académico. En este caso se manifiesta la oposición entre la teoría pedagógica del desarrollo de la competencia y su práctica. Los modos cotidianos de enseñar entrañan un conocimiento en acto, que es la estructura oculta de la práctica pedagógica instalada, y es conservado y reproducido automáticamente, sin percepción consciente, y desencadena un abanico de contradicciones, interpretaciones, conflictos y problemas con los procesos innovadores previstos en el prácticum.

De ahí que el estudio interdisciplinario de la práctica deliberada y planificada (practicum), en relación con el habitus (los esquemas de acción) abarca multiplicidad de variables. La primera, puede ser para identificar, describir y explicar los conocimientos no conceptualizados ni simbolizados; exponiendo las causas de resistencia, oposición, temores y

vacilaciones al proceso innovador, como: niveles de ambigüedad, confusión en la comunicación, debilidad argumentativa, etc.

La segunda, puede ser para dar cuenta de las operaciones mentales que conducen al desarrollo de la práctica deliberada, dado que su realización no obedece a conocimientos y técnicas informadas, sino a que en el campo de acción ocurren combinaciones de esquemas y conceptos. Entre las operaciones mentales a conocer en su proceso de desarrollo están los modos de representación de la acción planificadora, de las secuencias en las actividades, del desarrollo de los niños, de la interacción pedagógica, etc.

Otra operación mental a conocer es la que da cuenta de formas de autocontrol del proceso de aprendizaje, que equivalen a la capacidad desarrollada para ejecutar la práctica deliberada, controlando los conocimientos y esquemas inconscientes. En síntesis, es la indagación del proceso mental de construcción del esquema de acción de planificación y ejecución, de los argumentos expresados, de las acciones encauzadas al desarrollo de los niños de preescolar y primaria y de los niveles del conocimiento del proceso innovador.

La tercera, puede ser la elaboración conceptual de la práctica innovadora, que sería su formalización. Es una serie de conceptos que explican, fundamentan y orientan su aplicación, y constituyen el discurso de la acción de la práctica pedagógica que propicia el desarrollo infantil. Discurso que le da a la práctica coherencia, estabilidad, normas, valores y pertinencia. Es el medio para orientar la resignificación de los procesos de enseñanza en perspectiva al desarrollo de la competencia, introduciendo cambios y modificaciones paulatinas a los esquemas de acción pedagógica generalizados y diferentes al paradigma actual.

Esto no es otra cosa que el funcionamiento del habitus que, enfrentado a una situación, lleva a cabo una serie de operaciones mentales que garantizará la identificación de los

recursos pertinentes, su transposición eventual y su movilización orquestada para producir una acción adecuada (Perrenoud, 2007b, p.2).

La cuarta, puede ser el dar cuenta de las estrategias de resignificación de la enseñanza, de los cambios en los procesos curriculares, los planes de estudio y, en general, de la vida institucional. El diseño de las acciones debe inducir a las instituciones educativas y a los maestros en ejercicio a acceder a las representaciones necesarias para concebir los nuevos esquemas de acción innovadora y a las formas de inserción en la cotidianidad de la enseñanza.

La quinta, puede ser las descripciones de las modalidades de los esquemas de acción de la práctica innovadora en el contexto de las experiencias. Toda vez que una práctica innovadora no resulta por la información de sus procedimientos y la explicación de sus reglas, su desarrollo tiene mucho de intuición, creatividad y apreciación del ejecutante. Las dificultades y desaciertos en su operatividad son situaciones que exigen más esclarecimiento y conocimiento; además, de los mecanismos de control y regulación de las estrategias en marcha del proceso innovador.

Dichas descripciones son insumos para organizar las acciones de la práctica innovadora, generar sus ambientes y climas de desarrollo, los medios de transitar de esquemas incorporados a los de la innovación, las mediaciones para aprender de la práctica innovadora, las pautas de reflexión que den seguridad, autocontrol en el proceso, identidad, elementos para mejorar los diseños de planificación, de interacción pedagógica y del trabajo en equipo.

El Proceso Metodológico de la Investigación

La metodología empleada en la ejecución del presente proyecto fue la investigación acción participativa inscrita en el proceso de la práctica de formación de maestros, del programa

de formación complementaria de la “ENSEJR”. El desarrollo de la investigación se hizo en dos momentos. En el primer, con los estudiantes objeto de estudio, del semestre cuarto y quinto del año 2013; se puso a prueba el dispositivo didáctico para ejecutar en la práctica pedagógica. En el segundo, corresponde a la puesta en acción de la microclase, con el propósito de verificar el nuevo habitus, en los términos de Schön (1992) y Bourdieu (1972), con estudiantes del primer semestre, en la clase Pedagogía y educación en el año 2014.

La selección de los estudiantes en el primer momento se hizo considerando su avance en la formación teórica, pues en los tres semestres anteriores estudiaron las asignaturas psicología cognitiva, competencia comunicativa, políticas de infancia, epistemología de la investigación, metodología de la investigación, práctica familia y comunidad, práctica necesidades educativas, práctica modelos flexibles, didáctica general, didáctica de las ciencias naturales, didáctica de la lengua castellana, didáctica de la matemática, didáctica del inglés, didáctica de la educación física, didáctica de las ciencias sociales, lingüística textual, epistemología de la pedagogía y psicolingüística.

Los dos semestres posteriores fueron el espacio de recepción de los dos trabajos objeto de evaluación y análisis de la muestra de diecisiete estudiantes, al tiempo que estudiaban las asignaturas tecnología aplicación de las TICS, diseño curricular, evaluación del aprendizaje, didáctica de la educación artística- expresión corporal, modelos y fundamentos pedagógicos, proyecto de grado, práctica y extensión, currículos pertinentes, evaluación institucional, administración y gestión educativa, trabajo de grado, práctica y extensión (escuela y contexto), seminario de inglés y seminario constitución política.

La orientación de los estudios pedagógicos de los maestros en formación se caracterizó por la clase magistral. Cada profesor, en su respectiva asignatura, explicó los contenidos, siendo

común el uso de un texto como guía. Siguiendo la secuencia de los capítulos, los estudiantes leen y escuchan las ampliaciones del docente y en fechas precisas presentan exposiciones, en las que deben dar cuenta de las lecturas.

Lo anterior se consideró como una variable en esta investigación. En un grupo de cuarenta y cuatro estudiantes se orientó el diseño y ejecución de una práctica de interacción con los niños, en el marco del programa oficial infantes a la escuela, centrada en el manejo de situaciones didácticas, secuencias didácticas, registro, análisis de datos y desarrollo de las dimensiones y competencias, a realizarse en el cuarto y quinto semestre del programa de formación complementaria, en la disciplinas diseño curricular y currículos pertinentes.

El diseño y ejecución de la práctica se guio con módulos estructurados en objetivos, indicadores de desempeño, instrumento para cada uno de los pilares y su análisis, metodología, rejilla del estado del desarrollo del infante y evaluación. Este módulo fue concebido como un mediador didáctico entre la teoría de la acción y la práctica pedagógica en el programa antes mencionado. Dada la recepción teórica por parte de los estudiantes, las actividades en clase se realizaron a manera de apoyo para la práctica misma, manejando los módulos.

Apoyo que se realizó con la técnica denominada microclase, siguiendo el concepto de prácticum, de Shön (1992). Esta, la microclase, consiste en hacer visible la interacción pedagógica con los niños, mostrando a los estudiantes, paso a paso, cómo se trabaja creando ambientes propicios para encauzar el desarrollo de los infantes. A través de un pilar, como el del arte, se articularon los demás pilares: la literatura, el juego y la exploración del medio, conforme a lo expresado en los Lineamientos pedagógicos para la educación inicial, para direccionar con claridad los procesos de desarrollo de los niños.

Desde la microclase, con los estudiantes, se induce la interacción en la práctica pedagógica, teniendo en cuenta cada uno de los pilares trabajados de manera articulada, desarrollando las dimensiones comunicativa, cognitiva, corporal, artística y social personal. Para dar cuenta de su interacción en el aula, finalizado el respectivo semestre se les solicitó a los estudiantes un trabajo escrito, en el que expusieron la experiencia de práctica vivida con los infantes del programa antes mencionado. Trabajos que se analizaron desde las categorías: manejo de situaciones didácticas, secuencias didácticas, registro y análisis de datos y desarrollo de las dimensiones y competencias. En el capítulo siguiente, se analiza el carácter del perfil profesional presentado.

La microclase representó un punto de llegada, como un espacio creado por la docente investigadora objeto de estudio de esta investigación, para observarse en su proceso de transformación. Proceso que se describe comparando cuatro videos de clases desarrolladas en el contexto de la formación de maestros. El análisis se amplió y correlacionó con la evolución tendencial de la docente formadora, con datos tomados de documentos institucionales. Estos cuatro videos constituyeron el instrumento de investigación en el contexto de los momentos del proceso de investigación. Ellos registran la imagen del proceso que se describe teóricamente en esta investigación; es decir, la evolución de la práctica formadora de la maestra investigadora, describiendo dicho proceso y analizando la nueva interacción que se sustenta en los capítulos dos y tres, dando respuesta al problema enmarcado en la introducción.

El primer video visibiliza que el habla de la docente está centrada en mostrar la necesidad de estudiar un documento entregado con anterioridad. La relación de la docente formadora con los estudiantes es una secuencia de recomendaciones, con referencia a sus prácticas; escucha lo que dicen, solicita y da turnos, buscando que todos cuenten sus actuaciones en la práctica. Por

otra parte, la docente inicia hablando del documento, en relación a la mirada que se ha tenido del niño, enfatizando sobre la necesidad de leerlo de nuevo, para crear nuevos ambientes, mejorar la actuación con los niños y evolucionar en su desarrollo.

La docente se refiere al desarrollo visto desde lo biológico y en la educación, como un receptor que evoluciona. Pretende explicarlo, dando un ejemplo de uno de los tipos de conteo, sin mencionarlos; y manifiesta que uno se da cuenta en qué parte de ese conteo está el niño, para verificar su evolución. La actuación de la docente se queda en la expresión de pensamientos aislados, es decir, querer explicar conceptos de desarrollo y de niño por fuera de contexto. Es evidente la superficialidad del conocimiento, y su falta de relación con situaciones cotidianas del aula. Es necesario, por tanto, que la docente clarifique conceptos, en la preparación de la interacción.

En el video dos, la docente interactuó con un grupo multigrado de preescolar a quinto, orientando unas actividades para ajustarlas y validarlas, buscando formar el perfil profesional del maestro de preescolar y primaria, con el enfoque de la competencia. Estas actividades, sustentadas en el concepto de desarrollo del lenguaje, integraron conceptos de la pedagogía y de disciplinas auxiliares. Se probaron estrategias metodológicas con los conceptos trasposición didáctica y zona de desarrollo próximo, entre otros; direccionando el pensamiento de los niños, con preguntas, como: ¿De qué va a tratar la historia El abuelo anciano y su nieto? La niña responde: “de un señor que es abuelito, que está muy viejito y tiene un nieto”. Para responder, la niña, organizó su pensamiento.

En este segundo video, es visible, además, la movilidad de recursos cognitivos y emocionales de la docente formadora. La generalidad y superficialidad, identificadas en el primer video, evolucionan al manejo de un proceso interactivo con los niños, a manera de

referencia, para introducirlo en las prácticas pedagógicas, de los estudiantes aspirantes a docentes, desde la acción misma, reflexionada desde la teoría.

El tercer video registra una secuencia didáctica para el desarrollo del lenguaje en los niños de segundo grado, en el marco de la Microclase, definida antes, con maestros en formación del cuarto semestre del programa de formación complementaria. La interacción pedagógica con los niños es realizada por la maestra formadora con la meta de guiar el desarrollo de la competencia lingüística, mediada por el texto narrativo “El abuelo anciano y su nieto”. Crea una situación de aprendizaje en doble dirección, de los niños con el texto literario y de los estudiantes, aspirantes a docentes, que los observan e interactúan con la docente formadora, a través de la guía de preguntas.

Los estudiantes en perspectiva de maestros observan e identifican el pensar y actuar de los niños y reconocen la urgencia de estudiar el texto narrativo para orientar el proceso formador. La formadora, a través del conversatorio, les potencializó a los niños su imaginación, poniendo en acción sus saberes previos. Y desde ahí, les indujo el descubrimiento de los componentes textuales de la narrativa, para guiar su proceso de producción textual. El espacio de la microclase se convirtió, para los estudiantes, en un ambiente de reflexión, buscando darle sentido a las teorías.

En el cuarto video, la docente investigadora muestra la ejecución de la microclase en la clase de pedagogía y educación, con estudiantes de primer semestre del año 2014. Para iniciar, integró un grupo, con niños de los niveles de preescolar, primero y segundo grado, simulando la escuela multigrado, común en los sectores rurales. Con la planificación, previamente elaborada, dirigió la interacción con los niños, mientras los estudiantes para maestros observaban y registraban las acciones y reacciones de los niños.

La finalidad de la interacción fue mostrarles a los estudiantes para maestros, otra forma de trabajo con los niños. Cómo, desde una canción, se construye un ambiente de goce y alegría, como dispositivo didáctico para encauzar su desarrollo en múltiples dimensiones y conceptos. La forma de trabajo puesta en acción, relacionó el trabajo individual, en pequeños grupos y en la totalidad de la clase. Esta interacción estudiante grupo favorece el desarrollo personal y social de los niños.

Dificultades Inherentes a la Formación de Maestros desde la Explicación Directa de Contenidos

En este capítulo se muestra el desarrollo del primer momento de la ejecución de la investigación. De cuarenta y ocho estudiantes que participaron en la aplicación de los módulos, diecisiete entregaron los dos trabajos correspondientes a la práctica del cuarto y quinto semestre del año 2013. Su valoración se centró en las categorías: Manejo de situaciones didácticas, secuencias didácticas, registro y análisis de datos y desarrollo de las dimensiones y competencias, como se muestran en las siguientes gráficas con su análisis respectivo.

Manejo de situaciones didácticas.

La situación didáctica es el contexto pedagógico organizado alrededor de las actividades o herramientas utilizadas para direccionar la formación (ver anexo B). En el apoyo focalizado para la práctica pedagógica en el programa Infantes a la escuela se utilizaron módulos que explicitan el proceso con los componentes del arte y la literatura. Al operar con el mismo componente seleccionado, al estudiante le correspondía accionar expresando competencia

desarrollada desde los estudios disciplinares. El manejo de situaciones didácticas constituye la competencia pedagógica esencial para direccionar el desarrollo, implicando la adecuación de actividades a las características de los estudiantes.

Al finalizar el cuarto y quinto semestre del año 2013, los estudiantes entregaron informes, dando cuenta del proceso realizado en sus prácticas pedagógicas. Como se dijo antes, 17, de 48 estudiantes cumplen con dicho informe, su análisis desde el manejo de situaciones didácticas se representa en porcentajes, en las siguientes Tabla 1.

Tabla 1. Manejo de situaciones didácticas

Manejo de Situaciones Didácticas				
Semestre	Valoración			
	D	A	B	E
Semestre 1	12.50%	87.50%	0.00%	0.00%
Semestre 2	31.25%	50.00%	12.50%	6.25%

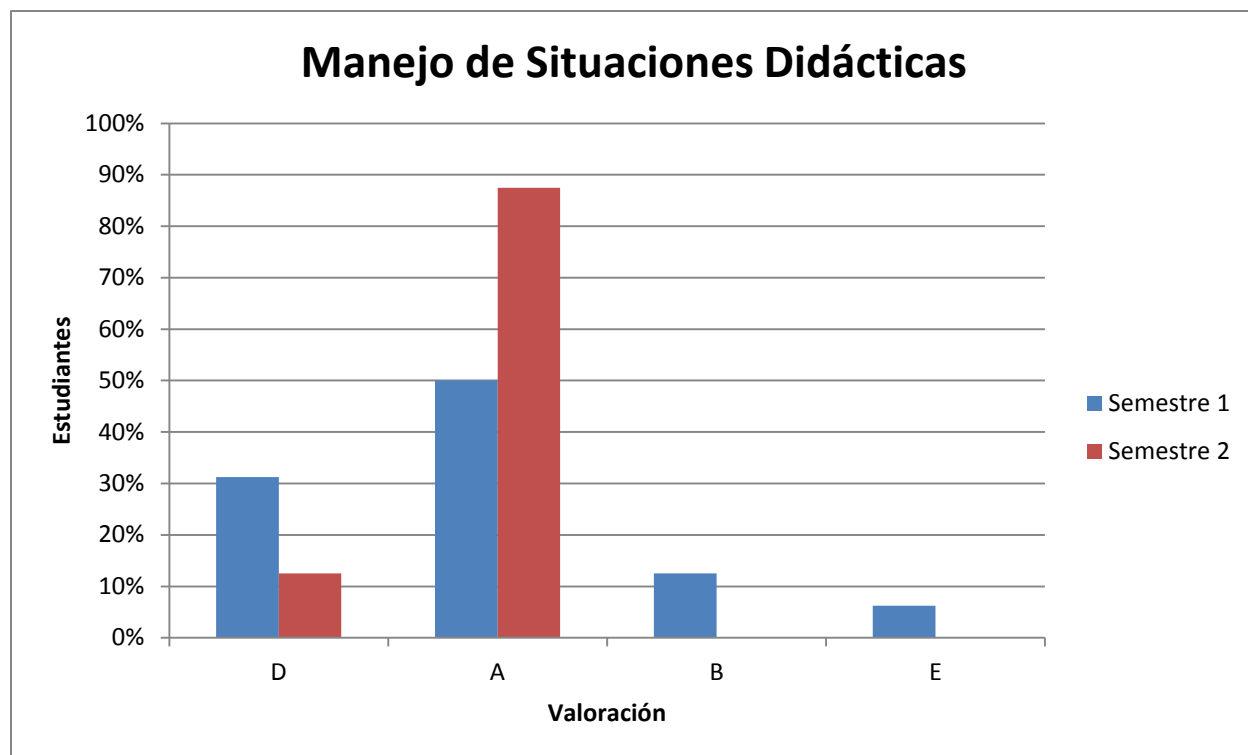


Figura 1. Manejo de situaciones didácticas.

En el cuarto semestre, en el manejo de situaciones didácticas, 12.5% de los estudiantes para maestros muestran insuficiencia. Esta insuficiencia crece al 31.25%, en el quinto semestre. Mientras que la valoración de aceptable en el manejo de las actividades pedagógicas con los infantes en el cuarto semestre, del 87.50% decrece al 50%. En la categoría de bueno aparece, en el quinto semestre, un 12.5% y 6.25% en excelente. Puede decirse que estas dos tendencias, reflejan el esfuerzo personal de algunos estudiantes por descifrar los códigos disciplinares transmitidos.

Este desciframiento no lo puede realizar la mayoría de estudiantes por sí mismos, necesitan la orientación pedagógica adecuada. El aumento de la deficiencia puede explicarse por la ausencia de dicha orientación. El nivel promedio de la valoración de la competencia es

aceptable, como se observa en la gráfica, en el rango del 87.5, que en vez de crecer o transferirse a valoraciones superiores, decrece notablemente en favor de la deficiencia.

Los resultados arrojados en la Figura 1 muestran que la relación entre el maestro formador y el maestro en formación está circunscrita al estilo pedagógico de la transmisión. Significa que las clases son informativas, y no de movilización de procesos pedagógicos de los estudiantes, generando dificultades de comprensión de situaciones didácticas. Dicho en otras palabras, lo transmitido por el maestro formador no permite transformaciones en el perfil profesional de los estudiantes.

Por otro lado, la entrega directa de la información al maestro en formación, hace que se le dificulte relacionarla en la práctica y para la práctica. Por consiguiente, no opera con ella, dando como resultado insuficiencia en el aprendizaje. Es decir, en la enseñanza directa de los contenidos, si bien es importante la entrega de información, no es suficiente, sino, para que no se convierta en aprendizaje mecánico, debe avanzarse a procesos de confrontación, aplicación y asimilación.

El estudiante para docente, al interactuar con los niños, ve tan natural la enseñanza directa, que la hace cotidiana, sin reflexionarla, y convierte las dimensiones en temas de enseñanza, no obstante la información recibida y repetida por el mismo, que estas desarrollan; perpetúa el habitus relacionado con la transmisión. Como lo dice Bourdieu (1972) con respecto a un nuevo habitus, es necesario que el maestro comprenda el problema que hay entre la teoría de la acción y la práctica, para garantizarle al estudiante las competencias pedagógicas.

Los resultados arrojados en el manejo de situaciones didácticas muestran que el maestro en formación, a pesar de haber recibido una serie de materias, no garantiza que pueda resolver o guiar situaciones establecidas anteriormente.

Secuencias didácticas.

Las actividades pedagógicas propias de una situación didáctica necesitan un orden, una secuencialidad, interpretando el ritmo de desarrollo de los estudiantes, esta es la secuencia didáctica. Con la secuencia se conecta el nivel en que se encuentra la dimensión o competencia de los estudiantes con las metas o estándares a alcanzar. Lo contrario a la secuencia es la desarticulación de las actividades, lo que incide en la fragmentación y parcialización del proceso, con impacto en las dificultades en el desarrollo.

En la Tabla 2 se visibiliza el proceso de construcción de la competencia secuencia didáctica, presente en los informes de los 17 estudiantes de quinto semestre del año 2013.

Tabla 2. Secuencias didácticas

Secuencias Didácticas				
Valoración				
Semestre	D	A	B	E
Semestre 1	18.75%	50.00%	31.25%	0.00%

Semestre 2	75.00%	25.00%	0.00%	0.00%
------------	--------	--------	-------	-------

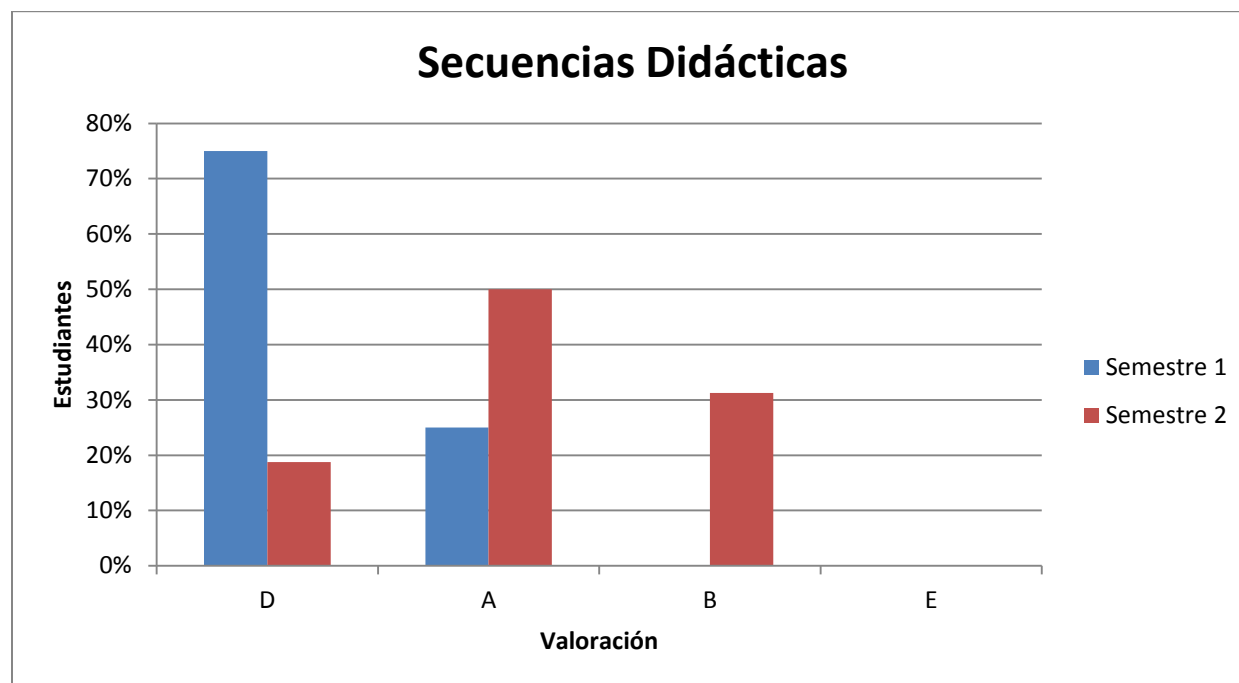


Figura 2. Secuencias didácticas

La formación recibida durante los cinco semestres del Programa de formación complementaria afianza una tendencia a la insuficiencia de la competencia en secuencia didáctica. En el cuarto semestre un 50% expresa valoración aceptable en esta competencia, y en el quinto semestre, en vez de aumentar o transferirse a valoraciones superiores, decrece al nivel del 25%, a favor de insuficiencia, que pasa del 18.75% al 75%.

En el cuarto semestre, el 30% de los estudiantes que se iniciaron en el uso de la competencia secuencia didáctica desaparece en el quinto semestre, como también desaparecen los porcentajes del esfuerzo individual por construir las competencias, que emergieron en la competencia anterior en valoraciones de bueno y excelente. En esta competencia es alarmante el

acontecimiento de la insuficiencia, lo que pone en entredicho el estilo pedagógico de la transmisión y ratifica la validez del estilo que se viene sustentando en la presente tesis.

Se constata la tendencia general hacia la insuficiencia, pareciera que en la formación se acomoda la rutina de la tradición de exponer temas y subtemas, anulándose cualquier esfuerzo por el desarrollo. Se pone de manifiesto que el trabajo que se realiza es espontáneo, no hay acciones pensadas ni reflexionadas para dirigir en los niños sus desarrollos. La práctica es convertida en algo superficial, sin transcendencia.

En los resultados vistos anteriormente se evidencia la ausencia de secuencias en los procesos dados a los maestros en formación. Siendo claro que los desarrollos pedagógicos se logran a través de poner en práctica dispositivos didácticos que permitan la organización de las actividades con sentido, para lograr en los estudiantes ambientes de aprendizaje.

Pero, los datos anteriores muestran que es más fuerte la tradición debido a que durante toda su formación recibieron información, no para pensar en la acción, sino para recepcionar datos sin conexión con situaciones de acción. Esta es una razón por la que a los estudiantes se les dificulta poner en práctica lo aprendido. Los desarrollos pedagógicos se logran con un debido apoyo, como afirma Perrenoud (2007).

Resultados contrarios se observan en la microclase. Esta permite movilidad en el maestro en formación. Al interactuar en la práctica pedagógica con secuencia didáctica, con una organización de los conceptos, se posibilita en los niños sus desarrollos. Significa que el habitus va variando al enfrentar situaciones, garantizando así la adecuación de medios pertinentes que dinamicen los esfuerzos mentales y mejoren su práctica. Proceso que implica observar, registrar y analizar con categorías los desarrollos de los niños. Lo anterior se logra con la reflexión de la práctica, para comprender y continuar realizando secuencias didácticas, que permitan lograr,

como dice Comenio (1992) en su metáfora, se va cultivando la planta, de igual manera, en este caso, el niño potencializa sus desarrollos. Al mismo tiempo, el maestro cualifica su práctica, encontrando sentido a lo que realiza en su quehacer pedagógico.

Registro y análisis de datos.

La pedagogía, centrada en el desarrollo de dimensiones o competencias, requiere de procesos de observación por parte de los estudiantes, mientras actúan con el plan de actividades en situaciones didácticas, organizadas en secuencia. Dichas observaciones toman sentido en registros de datos del desarrollo que, al ser analizados, permiten las adecuaciones del proceso pedagógico.

El maestro necesita de la competencia observadora y analítica de los registros, para direccionar el desarrollo de los estudiantes. Esta competencia, visible en los informes presentados por los 17 estudiantes, marca tendencia a la deficiencia, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Registro y análisis de datos

Registro y Análisis de Datos				
Semestre	Valoración			
	D	A	B	E
Semestre 1	12.50%	87.50%	0.00%	0.00%
Semestre 2	75.00%	25.00%	0.00%	6.25%

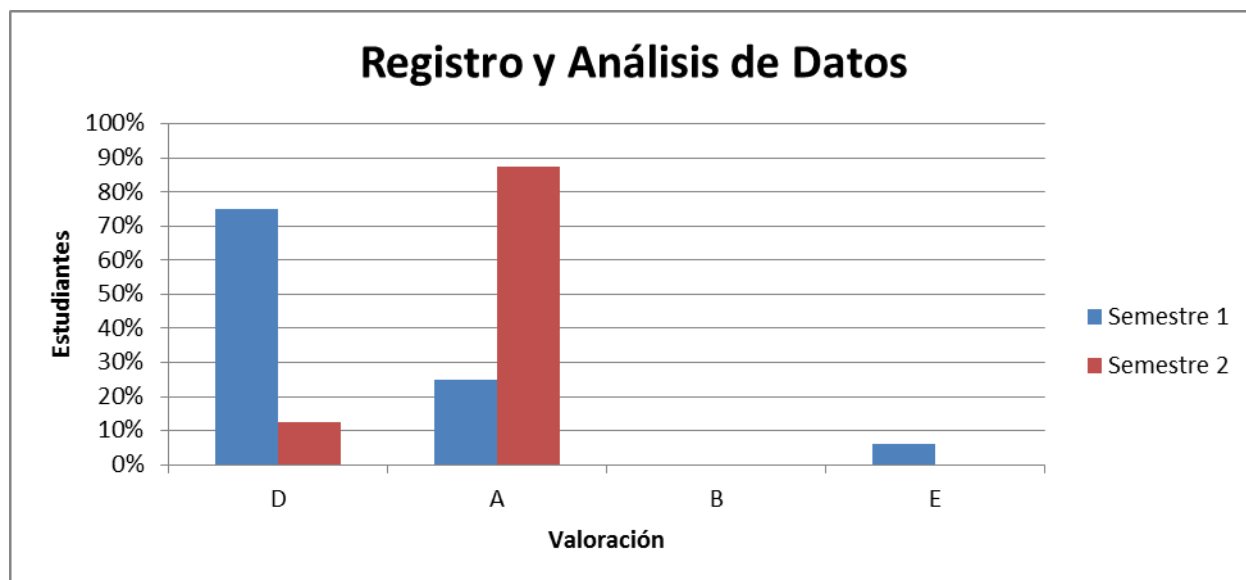


Figura 3. Registro y análisis de datos

En la competencia registro y análisis de datos se muestra desempeño excelente en un reducido número de estudiantes, representado en un 6.25%. Es decir, es el esfuerzo de unos pocos estudiantes, ante la proximidad de ingresar al mundo laboral, que no representa una construcción pedagógica en el proceso de formación de maestros.

Es notorio que el promedio del valor de la competencia, en el cuarto semestre, que estaba en la escala del 87.5% en aceptable, rebaja al 25%, en el quinto semestre; refleja que la deficiencia se dispara del 12.5% al 75%.

Los resultados de la categoría registro y análisis de datos nos muestra la ausencia de una práctica investigativa, que tenga en cuenta la planificación, seguimiento y evaluación a los niños, por parte del maestro en formación. En otras palabras, carece de una práctica empírica experimental que ponga en acción procesos didácticos, que guíen los procesos de desarrollo en los niños.

Esta carencia de desempeño se manifiesta en el ejercicio de la práctica, no obstante los estudios efectuados en las asignaturas relacionadas con la investigación y el proyecto de grado.

Esta realidad, de una tendencia marcada a la deficiencia, reafirma el problema del presente proyecto de investigación, en el sentido de que la enseñanza centrada en la transmisión, no logra el desarrollo de competencias profesionales, pues, en esta relación transmisionista, no se moviliza el potencial de recursos cognitivos y emocionales de los aspirantes a maestros de la primera y la segunda infancia, y de los practicantes, en el programa infantes a la escuela.

Desarrollo de dimensiones – competencias.

El aprendizaje toma cuerpo en el desarrollo de las dimensiones humanas, al tiempo que se desarrolla un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, tanto a nivel corporal, como mental. Estos desarrollos son las posibilidades para el desenvolvimiento de la competencia pedagógica, entendida como uso de múltiples recursos cognitivos, en diferentes situaciones.

Esta competencia pedagógica significa saber direccionar las situaciones y secuencias didácticas. Entendiendo que no son temas que se aprenden por transmisión directa, sino desarrollos de los estudiantes en los procesos de acción, dirigidos pedagógicamente. Esta es otra competencia primordial en el ejercicio profesional de la docencia, que, en los 17 estudiantes analizados, sobresa su deficiencia, como se identifica en la Tabla 4.

Tabla 4. Registro y análisis de datos

Desarrollo Dimensión – Competencias				
Semestre	Valoración			
	D	A	B	E

Semestre 1	93.75%	0.00%	6.25%	0.00%
Semestre 2	68.75%	31.25%	0.00%	0.00%

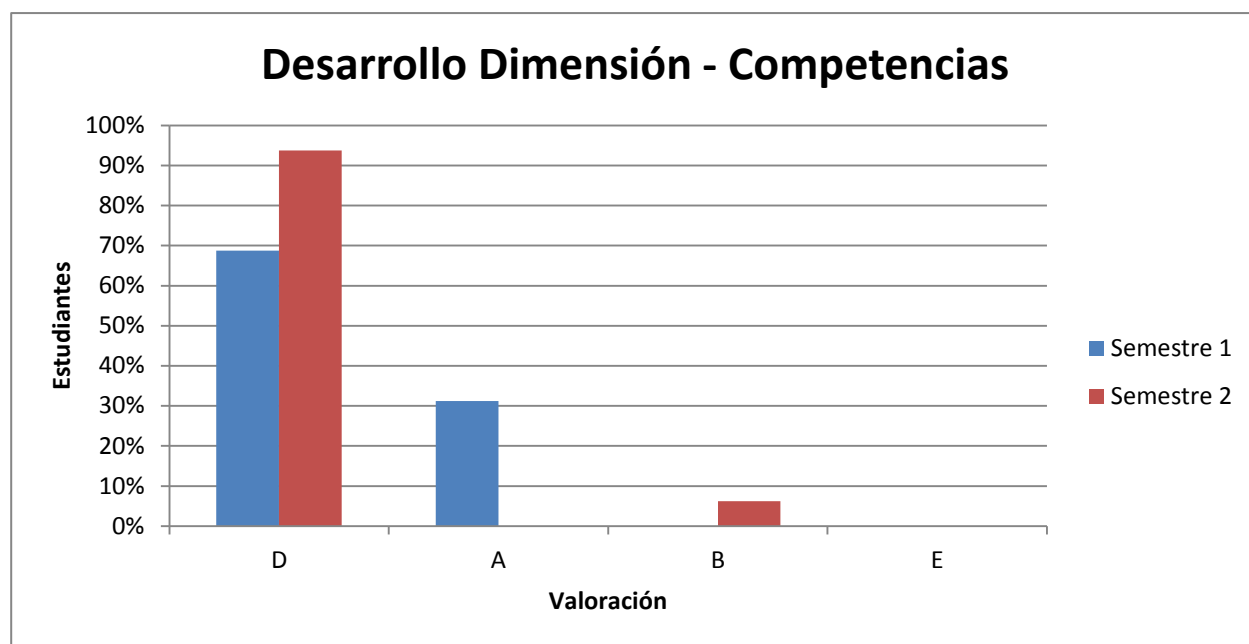


Figura 4. Análisis de datos

En esta competencia, la gráfica señala la inexistencia del esfuerzo individual, se impone la cotidianidad de creer que con enseñar contenidos y temas los niños aprenden, sin ver la necesidad de investigar y reflexionar. En consecuencia, toma fuerza la deficiencia, en encauzar el desarrollo de las dimensiones y competencias. Pues es identificable la deficiencia, que de un 93% presente en el cuarto semestre, rebaja al 25% en el semestre siguiente, y solo transforma a un 31.25% como aceptable, que representa la tercera parte de los estudiantes en desarrollo del manejo de dicha competencia.

El desarrollo profesional debe concentrar esfuerzos en el impulso al desarrollo de las dimensiones y competencias. El índice de la eficacia pedagógica en la formación de maestros está en el rango de aceptable, en el orden de 31.25%, lo que quiere decir, un logro mediano, que aún es débil.

En este primer momento de la investigación se valida el problema descrito en la introducción, identificado universal y nacionalmente. La ausencia de la teoría de la acción para reflexión de la práctica pedagógica, no crea las condiciones para el ejercicio profesional de la docencia. Además, la desarticulación del pensamiento pedagógico de las otras disciplinas, con investigaciones relacionadas con el niño, poco aporta a la magna tarea de encauzar el desarrollo infantil, como lo requiere la sociedad y el estado, expresado en múltiples conferencias internacionales y apropiado en la legislación colombiana.

En el segundo momento de la investigación se pone en acción una nueva forma o estilo de formar docentes. En el marco del plan de estudios de la maestría con sus diferentes disciplinas y didácticas, cada una aportó saberes, lo que permitió crear la microclase, como nueva herramienta didáctica para superar los vacíos descritos y visibles en los cuadros estadísticos, ratificando que los estudiantes no aprenden al mismo ritmo, para desempeñarse posteriormente en el ejercicio docente. Más bien, actúan con el habitus instalado durante la vida como estudiantes.

Las excelentes exposiciones pedagógicas, didácticas, curriculares y de investigación constituyeron el faro que iluminó la mente de la docente formadora. Y con las bases dadas en las orientaciones, en las asignaturas de investigación y la diligente tutoría, descubriera los límites de una tradición y la identificara, paso a paso, en el propio accionar como docente formadora. Con

la reflexión y la experimentación, en el marco del desarrollo de la maestría, llega a una nueva interacción con los estudiantes a maestros, proceso que se expone en el capítulo siguiente.

La Ruta de la Investigación Acción Pedagógica para la Formación de Maestros

La anterior tesis, referida al bajo perfil profesional determinado por el estilo pedagógico de la transmisión y comprobada en el capítulo anterior, es algo intuitivo en el proceso de reflexión institucional. Las formadoras, en el contexto de interacción con la SEM (2013) en torno a la ejecución del programa Infantes a la Escuela, muestran la tendencia hacia los cambios en el plan de estudios de formación de maestros. En el contexto de esta interacción, al comienzo del semestre las docentes formadoras, de manera individual, expresaron:

La práctica en real un contexto que permite que los maestros en formación puedan reflexionar su práctica y desde la práctica su quehacer pedagógico. Además se contribuye a realizar un proyecto de ciudad [...]

[...] Considero que es de mucha importancia para fortalecer los procesos de la primera infancia, sin embargo, junto a ésta, se deben realizar las prácticas pedagógicas en el resto de la educación básica primaria...

[...] Es buen referente para la práctica. Sin embargo debe haber mayor acompañamiento a los practicantes y no saturar con todo el trabajo, lo que se necesita es mayor formación para acompañar este proceso...

[...] La práctica es un contexto real que permite a los maestros en formación reflexionar su quehacer pedagógico, sin embargo, la educación inicial debe estar orientada por

profesionales, lo que requiere formación en primera infancia y en el resto de la educación básica primaria” (SEM, 2013, p.11).

En reflexiones posteriores, en el marco de la interacción con la SEM (2013) y el programa de formación complementaria, las docentes formadoras ven la necesidad de modificaciones al plan de estudios de formación de docentes de preescolar y primaria.

Respecto al PFC (Programa de formación complementaria) se requiere también una dinámica desde las didácticas y desde las psicologías que no reduzca las dimensiones a temas y que observe al niño desde sus dimensiones. Observar desempeños dentro de sus dimensiones, lo cual contribuiría incluso al desarrollo de competencias ciudadanas, articulado a las dimensiones (SEM, 2013, p.3).

Posteriormente, en sesiones grupales, las docentes formadoras integran sus puntos de vista, institucionalizando sus reflexiones, así:

Grupo 1.

Las diferencias entre el maestro que se forma con un plan de estudios estructurado por temas, es que éste simplemente asumirá un papel transmisionista; mientras que un maestro que se forma con un plan de estudios organizado por proyectos, desarrollará competencias, desde el ser, saber, saber hacer y saber comunicar en contexto (SEM,2013, p. 16).

Grupo 2

El maestro que se forma en un plan de estudios estructurado por temas tiene una visión fragmentada del proceso de enseñanza aprendizaje y su práctica será descontextualizada. El maestro que se forma en un plan de estudios organizado en relación con un proyecto logra que sus estudiantes aprendan en la medida que se desarrollan sus competencias.

En los lineamientos claro que el trabajo no es por temas. El problema es porque se orienta la práctica en este sentido? Desde 1989. El consejo académico debe operar en este sentido y establecer el currículo y plan de estudio de todos los niveles y el PFC. El programa debe contar con un comité curricular, por ello organizar al azar cuando el decrece este programa (SEM, 2013, p. 4).

Grupo 3.

Un maestro estructurado por temas comportamentaliza el conocimiento, repite. Un maestro para el deber ser de infantes a la escuela observa los procesos de desarrollo en el niño, tiene en cuenta la enseñabilidad y la educabilidad desde la observación del niño. El maestro es un mediador para el desarrollo de facultades en el niño (SEM, 2013, p.4).

Las reflexiones anteriores significan que se está gestando movilidad en las maestras formadoras del programa de formación de la Escuela Normal Superior el “Jardín” de Risaralda, en el contexto de la presente investigación. Lo que se evidencia en sus respuestas, cuando

expresan que es necesario observar al niño y que es necesario cambiar el plan de estudios, de contenidos a proyectos. Reflexión muy importante, que pone en contexto la tesis de Dewey (1929), al enunciar que es fundamental guiar a los niños a través de contextos reales, donde puedan vivir sus propias experiencias.

Se podría pensar que un factor que ha incidido en la movilidad de la reflexión pedagógica institucional, registrada antes, es el desarrollo de esta investigación en el marco de la maestría en educación con énfasis en investigación y didáctica. Es evidente, además, que la ejecución de esta investigación ha propiciado la evolución de la práctica de la maestra investigadora, alumna de esta maestría, flexibilizando la relación docente estudiante. Esta dinámica pedagógica, de poner en contraste las teorías dadas, con la realidad en el ejercicio de la docencia, dio sentido a la participación de los estudiantes en responsabilidades sociales, llevándolos a una actuación consciente en el ejercicio de sus prácticas. Acontecimiento que constituyó un factor activo en la reflexión pedagógica, alimentada desde la formación en la maestría.

Ahora bien, la práctica investigativa, en la que se verificó la tesis de la insuficiencia marcada durante el proceso de formación de maestros, transcurrió en el espacio de ejecución del programa estatal infantes a la escuela. Se hizo, de esta práctica, un dispositivo, a la manera del prácticum de Shön (1992). De esta forma, se perfila el hecho de que las transformaciones, en los estilos pedagógicos, transcurren ligadas a acontecimientos, no en prácticas formalizadas y desligadas de planes de acción reales. Por fuera de estos, se dan las inclinaciones a la resistencia, pero frente a situaciones de responsabilidad, crecen las opciones de modificaciones en el equipo de maestras formadoras. Dichas perspectivas de transformación tienden a mejorarse en la interacción con las experiencias de apoyo, en el marco del estilo que se viene gestando con el desarrollo de la presente tesis.

La perspectiva de modificación del plan de estudios de formación de maestros que se vislumbra, a partir de la realización de esta investigación, es necesario encauzarla hacia el “Perfil profesional centrado en las competencias”, como lo expresa la institución formadora de maestros:

“Perfil profesional centrado en las competencias

Apoyo al desarrollo.

Direccionar al niño desde su propia esencia; es permitirle avances en sus dimensiones. Alcanzando así competencias para la vida.

Inducción al conocer y ser.

Encauzar a los niños sin interrupciones permitiendo su libre desenvolvimiento de sus dimensiones.

Dirección integral de la formación.

Partir del niño y verlo como un todo conlleva a guiar sus procesos de desarrollo.

Encauza a los niños desde contextos propicios, para potenciar sus dimensiones.

Práctica reflexiva organiza la mente.

Convertir el quehacer pedagógico en objeto de estudio permite organizar y precisar la práctica, direccionando los procesos de formación encauzando el desarrollo.

Esta perspectiva de construcción de las competencias pedagógicas profesionales se avizora en el proceso de microclase. Proceso innovador que evoluciona en el contexto de la presente investigación pedagógica, en la docente formadora investigadora, desde el estilo de la

transmisión, al estilo de apoyo a la formación profesional, durante el manejo de las asignaturas diseño curricular, currículos flexibles y administración de las prácticas.

Para organizar la clase con sentido de dirección de la práctica pedagógica y mantenerla animada, es necesario pensarla desde los estudiantes, sus necesidades, intereses y motivaciones. Además, se requiere competencia en el manejo de la disciplina, traduciéndola en objetivos que conduzcan a aprendizajes; con capacidad de acción en el momento preciso, con soluciones acertadas, desde procesos de investigación que integren las representaciones de los estudiantes. Es necesario también, tener claridad para guiarlos, permitiéndoles que se involucren en los procesos de investigación o en proyectos, en este caso, el de infantes a la escuela, aplicando las tesis de Perrenoud (2007b): “Organizar y animar situaciones de aprendizaje es mantener un lugar justo para estos métodos. Es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje” (p. 5).

En cuanto a la disciplina, es necesario conocerla, para formular preguntas con sentido y poder direccionar la interacción con los estudiantes. Preguntas a los textos y a las situaciones de la práctica, en varias direcciones, que conduzcan a la recepción de datos que trasciendan a la comprensión, el análisis, la aplicación, la síntesis y la valoración, en la dinámica del desarrollo infantil. Se logran nuevas opciones para que el estudiante pueda elegir la forma de interacción, entrar en diálogo, con seguridad y confianza. Significa, que la riqueza de la clase es el cómo moverse en las distintas situaciones presentadas en ella, es aquí donde se pone a prueba la pertinencia del currículo. Cada momento debe aprovecharse para alcanzar múltiples objetivos, convirtiendo la disciplina en un espacio de generación de alternativas, para ser utilizadas en la situación oportuna.

Esta marcha evolutiva de la práctica formadora de maestros, manifiesta en el desempeño con las disciplinas del plan de estudios, por ejemplo, el realizado con “currículos pertinentes”, interpreta el discurso presente en la ley 115 de 1994 y en la política de infancia, que relacionan los conceptos de currículo y desarrollo y, a la vez, con los lineamientos pedagógicos de la primera infancia.

La movilidad de la práctica formadora, gracias a la investigación, está reflejada en la evolución del pensamiento de los estudiantes en formación. Evolución que se dinamiza al acompañar la acción, de preguntas no literales, cuya respuesta debe ser inferida por los estudiantes, teniendo en cuenta lo que se ha investigado y socializado.

Al escuchar algunos estudiantes, cuando planean su práctica: Anner y Ronald entran en conversación a cerca de lo que se puede trabajar con los niños de tres años, uno de ellos dice que el color amarillo no se debe trabajar como tema, porque al niño simplemente se le está dando una información. Este registro muestra el inicio del cuestionamiento de la enseñanza directa, en este caso, de los colores.

Y continúa la reflexión de los dos estudiantes. Ronald: “Llevar al niño a los desarrollos es permitirle que él trabaje con los colores y después de mucho trabajarlos los niños van asimilando el color, esa sería una forma de propiciar el desarrollo”. Por su parte, Anner afirma: “Entonces uno pierde el tiempo trabajando aisladamente los colores” y el compañero responde “pues sí, con lo que dijo la profesora, que es un proceso que el niño va logrando a medida que el maestro le permite interactuar de manera natural, para que él vaya haciendo sus conexiones cerebrales para lograr los desarrollos”. Ellos, los estudiantes, están llegando a reconocer el valor de partir, en la enseñanza, de los saberes previos de los niños, para inducir su aprendizaje.

En relación con los contenidos, los estudiantes del programa traen a clase lo que se les ha dicho en otras asignaturas, mostrando que saben del tema a tratar. Este logro no se debe descalificar, al contrario, debe reconocérseles y brindarles confianza. Es una información muy importante, que debe fortalecerse con preguntas que induzcan a la reflexión. De esta manera, pueden ir aclarando conceptos, en consecuencia, manejando situaciones, al paso que se van enfrentando a una práctica reflexionada. Cuando se presentan dificultades es porque, como dice Perrenoud (2007a, p.22) “Falta trabajar a partir de las concepciones de los alumnos, entrar en diálogo con éstas, hacerlas evolucionar para acercarles conocimientos cultos que enseñar. Así la competencia del profesor es esencialmente didáctica”.

Es posible que algunos estudiantes, desde algún concepto teórico, confronten lo que el docente les esté diciendo, argumentando que algo que hacen, lo hacen a su manera y les da resultado. En estos casos, es necesario escucharlos, para mediar con la pregunta que los lleve a confrontar el cómo, por qué, dónde, es decir, a procesar la información desde la reflexión pedagógica, para que lleguen a sus propias conclusiones y reorganicen su mente.

Si se les permite el desarrollo de procesos cognitivos, se les está garantizando el aprendizaje. Cuando los estudiantes tienen que pensar frente a la acción o situaciones problemáticas que se presentan y puedan relacionarlas con sus conceptos o las intervenciones de la docente, lograrán hacer una reorganización mental, avanzando del error o dificultad, a un mayor nivel de comprensión. “No es primero memorizar, almacenar las informaciones sino más bien reestructurar su sistema de comprensión del mundo” (Perrenoud, 2007a, p. 22).

Cuando uno de los estudiantes dice “yo entiendo”, pero, en la clase utiliza el trabajo de si es grande o pequeño, si se hunde o no el objeto en el agua, eso quiere decir que la estudiante está enseñando temas. “Mi preocupación era que los niños respondieran lo que yo estaba pensando.

Voy a hacer otra planificación a ver si está buena o no”. Al contestarle la maestra a la estudiante que lo que tiene está bien. Le está dando confianza para que al intervenir de nuevo reflexione y se tenga en cuenta desde la pedagogía, sin decirlo. Se está permitiendo que la estudiante pueda confrontarse frente a lo que está haciendo. De allí parte la ayuda ajustada que la docente le pueda brindar.

La movilidad de pensamiento, que se va haciendo evidente, tiene incidencia en los dispositivos didácticos con los que se apoya la acción de enseñanza. Estos vienen siendo transformados, en una secuencia que permite la organización interna de la clase y la conducción de los procesos de desarrollo de los estudiantes, haciendo que todos los implicados actúen con mayor consciencia y eficacia frente a los problemas y situaciones que se presentan, en unidad de esfuerzos por el logro de metas y desempeños más cualificados.

La Marcha de la Resignificación de la Práctica Formadora de Maestros. Esta investigación puso en evidencia el problema planteado: La enseñanza concebida como transmisión de contenidos, considera al estudiante como un receptor de información, que depende de la sabiduría de su maestro, y que pasivamente debe almacenarla como prueba de su aprendizaje. Puso en evidencia, además, que este concepto de enseñanza no ha tenido variaciones sustanciales desde su surgimiento, en el medioevo, como puede encontrarse siguiendo las páginas del libro Historia de la filosofía medieval, en las que su autor, Guerrero (1996), la denomina “escolástica”. Este concepto de enseñanza se hizo visible al describir la vida en el aula, la relación del maestro con sus estudiantes y la existencia de planes de estudio desarticulados y centrados en temas.

Es decir, los tiempos han cambiado, la tecnología ha acercado al mundo, los descubrimientos, los avances de las ciencias humanas han permitido elaborar teorías y conceptos

sobre el cerebro, el comportamiento, etc. No obstante, este concepto de enseñanza ha permanecido inmóvil. Este anacronismo es la razón por la que, el estudiante, en el momento de necesitar la información recibida de su maestro, para operar con ella, no sabe qué hacer, no encuentra cómo aplicarla, no la significa en los contextos actuales.

Hecho que puede explicar la fuerte tendencia a la insuficiencia de los diecisiete estudiantes, cuando se les pidió aplicar, a la observación de desempeños de los niños, las variables: situaciones didácticas, secuencia didáctica, registro y análisis de datos, desarrollo de dimensiones y competencias, antes analizadas. Posiblemente estén familiarizados con estas categorías, inmersas en teorías recibidas, pero no pudieron ponerlas en funcionamiento. Significa que la pedagogía no ha sido transversalizada en la formación de maestros. Queda claro, que repetir no es suficiente para el aprendizaje, entonces, ¿qué hacer?

Son diversos los autores, que desde diferente perspectiva, con sus estudios y demostraciones, aportan al análisis de la realidad educativa y a la búsqueda de alternativas. En el caso de la presente investigación, dichos aportes han permitido analizar la práctica de la docente formadora, identificando en ella lo que antes estaba invisibilizado. Hacer visible la actuación del maestro, su relación con el conocimiento, los conceptos implícitos en su práctica, no solo es importante, es el primer paso a una transformación. Por eso, cuando en la clase de pedagogía, en el contexto de la maestría, se recibió la orientación de realizar un video, registrando la propia práctica para describirla y reflexionarla, no era posible imaginar que podría descubrirse que la docente investigadora también estaba ubicada en el habitus de la escolástica, a pesar de tener documentos, textos de las reformas y tesis ministeriales que invitan al cambio.

En dicho registro se observa que la práctica de la maestra investigada (la misma maestra investigadora, estudiante de la maestría) no estaba lejos de la práctica de las otras maestras que le

enseñaron desde su infancia, repitiendo, de manera insistente, órdenes y disposiciones. El objetivo de la clase registrada en el video era lograr que los maestros en formación comprendieran en qué consistía el desarrollo del niño. Pretendiendo lograrlo, parte de interrogar por la lectura de un documento entregado con anterioridad; al obtener respuesta negativa de los estudiantes, procede a leer fracciones del texto, haciendo interrupciones para explicarles. A continuación, unos pocos estudiantes cuentan anécdotas de los niños, sin relación con su desarrollo. La orientación de la docente se redujo a decirles que debían estudiar el texto para observar al niño y saber de un tema para enseñarlo. Este primer video le permitió observarse en su relación con los estudiantes, del que sabe y dispone al que no sabe y debe ejecutar. Fue una clase pasiva, en la que no se aprecian acciones, que debió provocar la docente, para dinamizar el pensamiento.

Ver en esta práctica formadora, reflejados los conceptos y modelos cuestionados por la pedagogía y superados hoy por tantas investigaciones sobre el desarrollo humano, causó desconcierto. Parecía que lo estaba haciendo bien, aunque no estuviera conforme con los desempeños de los estudiantes. Pero el video habla por sí solo. Es palpable la necesidad y urgencia de cambiar. Para ello, fueron oportunos los aportes teóricos de los autores, recomendados por la maestría, Astolfi (2001), Carr & Kemmis (1998), Coll (2001), Cubero (2005), Perrenoud (2007a), Pozo & Gómez (1997), Shön (1982) y muchos otros. También oportuna la indagación sobre otros autores clásicos de la pedagogía como Comenio (1922), Herbart (1935), Montessori (1986), Pestalozzi (1980), Rousseau (1985), que trabajaron el concepto de desarrollo de los niños, ayudando a esclarecer las creencias educativas reinantes. Al volver a la lectura de los teóricos e investigadores, se descubre que se requiere asumir la lectura con otras estrategias que trasciendan de la literalización a la comprensión y aplicación.

De esta manera, el deseo inicial de la docente, de conocer nuevas teorías, que la llevaron a la maestría, atraída por la posibilidad de investigar sobre los estilos pedagógicos, trascendió a esclarecer su objetivo: abandonar ese habitus y construir otro, donde el desarrollo del estudiante sea el principal motor de la práctica. Cambio que, como sostiene Perrenoud (2007b), implica cambiar la relación con los estudiantes, donde se identifique la ruta de formación de cada uno de ellos.

Se inicia una etapa de confrontación y conciencia del rol como docente formadora, y de esclarecimiento de qué, por qué, para qué y cómo provocar el desarrollo, como eje central de la enseñanza. Se empieza, además, a construir otro concepto de aprendizaje. El tablero, como principal y casi única ayuda educativa, empezó a ser reemplazado por otros instrumentos, elaborados semana tras semana, para guiar la observación y registro de los niños, por parte de los estudiantes en formación. Es preciso aclarar, que para obviar contradicciones con el plan de estudios de la institución, ha sido necesario incrustar el proceso de investigación.

Para verificar qué avances se han logrado, se realiza un segundo video. Se registra una microclase, diseñada por la docente, para mostrarles a sus estudiantes la forma de interactuar para desarrollar el pensamiento de los niños. Dicha planificación les es presentada previamente, con la consigna de observar y registrar el desarrollo de la clase. La docente formadora, apoyada en un texto narrativo, realiza la interacción en presencia de los estudiantes. La consigna dada a los estudiantes, de observar y registrar, a cambio de una explicación, extensa y fría, de cómo debe ser la actuación con los niños, o de remitirlos a la lectura de un documento por fuera de contexto, manifiesta un esfuerzo por configurar una relación diferente con los estudiantes, con nuevos conceptos de enseñanza y aprendizaje.

Esta nueva relación, la registra el video, en la manera de formular los interrogantes a los niños para provocar su habla y pensamiento. En sesiones posteriores, el registro hecho por los estudiantes, convertido en objeto de estudio, es un instrumento que permite identificar su nivel de observación y la lectura que hacen, de lo que está sucediendo en esa microclase, y a la vez, sirve de punto de referencia para propiciar, a través de preguntas, la conversación pedagógica.

La revisión de este video, permite a la docente investigadora verse de nuevo, verificar sus avances y debilidades, confrontar nuevamente la teoría, rediseñar los instrumentos y construir otros. Se aplica el concepto de planificación flexible, lo que significa la posibilidad de hacer cambios y ajustes en los instrumentos y estrategias de acuerdo a los avances, ritmos y necesidades de los estudiantes. Se rompe con el esquema de la planeación rígida, que el maestro aplica como una norma y a la que los estudiantes deben acomodarse.

La clase magistral ha sido reemplazada por la interacción pedagógica, direccionada con preguntas que provocan desequilibrio, exigiendo esfuerzos de pensamiento, pero, además, provocan placer al lograr comprensión y seguridad en los aprendizajes. La evolución en la formulación de preguntas con sentido, se aprecia en el tercer video. La docente investigadora interactúa con un grupo de niños, a través de preguntas que les formula, uno a uno, provocando conversación y contraste; los niños se involucran en las respuestas de los otros, leen y escriben textos. Los conceptos con los que opera la docente, son explicitados y explicados a los estudiantes en el transcurso de la interacción.

El ajuste constante de los instrumentos, que se continúa haciendo, permite llegar a la elaboración de una guía didáctica que contempla una secuencia didáctica y rejillas para registrar la observación y condensar el análisis. Se buscaba centrar la actuación y observación de los maestros en formación, aún dispersa y espontánea, como se reflejaba en sus planificaciones y

registros. Con este interés, se les entregó un instrumento para que lo aplicaran, y así lo hicieron. Pero los resultados, expuestos en el apartado 6.5, muestran que no acertaron en su aplicación, no obstante recibir explicación sobre su contenido y formas de aplicación. Esta situación reitera, lo afirmado en esta tesis, que no basta con explicar contenidos y temas para llegar a aprendizajes, y muestra que a pesar de haber iniciado un proceso de transformación de la práctica, aún es muy débil la apropiación de los nuevos conceptos que se empiezan a movilizar.

Cómo lograr movilizar la mente de los estudiantes hacia la identificación y apropiación de conceptos y su aplicación en la construcción de contextos de aprendizaje en sus prácticas con los niños, es una preocupación de la docente, que registra en el cuarto video. El desarrollo de la microclase sigue la secuencia, previamente planeada y conversada con los maestros en formación. Las actividades, alrededor de la canción “La gallina blanca”, puestas en acción por la docente, están orientadas a promover en el niño el desarrollo de sus dimensiones corporal, cognitiva, social afectiva, estética y comunicativa, a partir de los pilares arte, exploración del medio, literatura y juego, recogiendo los requerimientos del MEN.

El trabajo individual, en pequeños grupos y la socialización, es otra estrategia utilizada por la docente, para mostrar a sus estudiantes, cómo se posibilita el esfuerzo de todos y se estimula la colaboración y la ayuda mutua, mejorando la convivencia. El avance en el manejo intencionado de la pregunta, por parte de la docente, permite que los estudiantes, en sus reflexiones posteriores, identifiquen en los esfuerzos de los niños por construir sus respuestas y realizar sus escritos, la movilidad de pensamiento provocada por esta estrategia de interacción. Reconocen ya, que esto no se logra con una clase que se conduce a través de impartir información y asignar tareas que en nada interesen a los niños.

Desplazar una práctica aferrada a la tradición, implica la incorporación de nuevos conceptos, en un esfuerzo constante, permanente, disciplinado y paciente, de ensayo y confrontación. Aspecto identificado cuando los estudiantes, teniendo en cuenta la experiencia vivida en la microclase, realizan experimentos de interacciones con infantes, que al ser registrados, sirven de instrumento de análisis, convirtiendo la clase en un espacio de reflexión de las prácticas experimentadas, avanzando realmente en la formación del maestro de la infancia.

El proceso de innovación evoluciona a partir de la investigación focalizada en la propia práctica, que permite afinar estrategias para sortear la resistencia al cambio. Implica desacomodarse de una postura mental cómoda, pasiva y sin sentido, dando paso a la creatividad y ebullición de la mente, que conduzca a la potenciación de las facultades del niño, el adolescente, el joven y el adulto, y en este proceso, del mismo maestro.

Conclusiones

Esta investigación ratifica la existencia del problema planteado: la formación del maestro se queda en un nivel muy primario, cuando la relación pedagógica, en la práctica formadora, parte de planes de estudio desarticulados, circunscrita a la información. Esta práctica se caracteriza por dar lecciones a todo el grupo, considerando que los estudiantes aprenden igual. La relación del docente es con todos, sin detenerse en las especificidades de cada uno. El docente le sigue la secuencia al tema, pero no al ritmo de aprendizaje y desarrollo del estudiante.

Cambiar esta práctica pedagógica implica evolucionar a un nuevo concepto de enseñanza. Darle a la interacción maestro-alumno un dinamismo que permita pensar, actuar, analizar y compartir descubrimientos. Es decir, una nueva práctica, que posibilite la formación y el desarrollo profesional, reelaborando el conocimiento. Cómo se va logrando esta transformación, se hace evidente en el transcurso del trabajo investigativo, hecho por la maestra investigada, formadora de maestros.

En esta dirección, la investigación se constituye en factor esencial, para que evolucione la práctica, de la clase magistral, que ha dejado más pérdidas que aprendizajes en el transcurrir de los tiempos, a procesos de interacción que desarrollen niveles de eficacia, pertinencia y calidad. La constante reflexión de la práctica y sobre la práctica, ha permitido que la maestra investigadora, adquiera conciencia de su rol, aplicando rigor a la búsqueda y construcción de diferentes estrategias pedagógicas y a su acción como direccionadora de procesos de desarrollo de sus estudiantes, que trasciendan a los desarrollos de los niños.

La investigación “Características del proceso de formación de docentes para preescolar y básica primaria” halla un nuevo habitus. Durante el proceso de indagación se ensaya y valida una rutina que pone en acción la investigación durante el proceso de formación docente. La práctica

pedagógica formadora de maestros como práctica investigativa lleva a que el maestro en formación inicie su propia reflexión, como reflejo o transferencia del trabajo de investigación pedagógica de la docente investigada. Se moviliza el discurso pedagógico, en relación con las demás disciplinas, desde el contexto de una práctica pensada; permite percibir la relación con los niños, direccionando el desarrollo de múltiples dimensiones.

La interacción formativa de maestros de preescolar y básica primaria es el nuevo habitus. Un espacio que ofrece opciones de inferencias relacionadas con los ritmos de aprendizaje de los infantes y los niños. Dicha espacialidad constituye ambientes de apropiación del discurso pedagógico, construyendo hipótesis de diversidad de rutas de aprendizaje, que se ponen en acción a través de la consigna, que muestra el plan de trabajo.

De igual manera, el maestro en formación toma conciencia de sus competencias didácticas, en referencia a su proceso de formación profesional como docente, revisa y ajusta las actividades planificadas y en marcha, permitiendo a los niños evolucionar en su propia naturaleza y en sus ritmos de aprendizaje.

El proceso de reflexión en la práctica y sobre la práctica, desde los contextos reales de aplicación de la estructura didáctica, es el medio para que formadores y estudiantes asimilen y recreen un nuevo habitus, contrarrestando el que han incorporado durante todos sus años de estudio. En la medida que observan, registran, analizan y relacionan con las investigaciones estudiadas, sintetizan, generalizan, comprenden y aplican en su quehacer pedagógico, trascendiendo la relación docente grupo, identificando las rutas de aprendizaje, sacando conclusiones e identificando itinerarios.

La experiencia adquirida durante esta investigación, da seguridad para afirmar la necesidad de un cambio de paradigmas en la enseñanza, que este cambio inicia por el maestro;

asumiéndolo como compromiso personal, que le permita perseverar no obstante los obstáculos. Este compromiso debe ser también institucional, entendiendo que no es por decreto como este se produce, sino que es un acopio de voluntades que permite construir caminos para lograrlo, pero asumiéndolo como un deber, por el bien de toda la sociedad.

La práctica pedagógica provista de investigación, la convierten en un laboratorio, donde convergen maestros y estudiantes que ensayan, exploran, experimentan formas de adquisición de conocimientos, de resolver problemas, construcción y fortalecimiento de relaciones para la convivencia y la ciudadanía, que no se logran en prácticas donde el principal acontecimiento es la transmisión y la imposición de la norma. La práctica investigativa permite ver a los sujetos como seres humanos, con afectos, sentimientos, capacidades, necesidades e intereses y como miembros de una sociedad.

Investigación pedagógica y transformación de las prácticas son constitutivas de un mismo proceso. La práctica pedagógica proporciona los datos que han de ser objeto de investigación, al tiempo que permite la construcción, y puesta a prueba, de instrumentos y estrategias pedagógicas que vayan operando las transformaciones deseadas e instalar un nuevo habitus.

Desarrollar la práctica con espíritu investigativo, permite reorientar los temas y contenidos, integrándolos como medios de potenciar la mente de los estudiantes, usándolos como punto de partida para indagar, explorar y avanzar a la explicación de fenómenos, establecer relaciones, adquirir nuevos conocimientos y a conocerse y reconocerse como parte de un mundo lleno de complejidades. La práctica, así concebida, requiere cambios en la planificación de la clase, en los planes de estudio y organizaciones curriculares. No es otra cosa que poner en acción el axioma de Perrenoud (2007b), de reflexión en la práctica y sobre la práctica, motor en la

evolución del habitus adquirido en la vida escolar, hacia uno nuevo que corresponda al desarrollo infantil.

La investigación pedagógica con eficacia requiere de acciones pensadas desde el actuar de la práctica. La observación de los estudiantes es fundamental para identificar en ellos sus procesos de desarrollo, hecho posible con la estructura antes explicada. Procesos identificables, aplicando los conceptos de las disciplinas auxiliares a la pedagogía que permiten interpretar, inferir la información que se requiere para ser sistematizados.

Hacer las comparaciones, las relaciones de nuevas informaciones con las anteriores proporciona el identificar cómo se ha venido avanzando, o qué se debe modificar para lograr la transformación del habitus; en este caso, el cambiar la práctica de interactuar el maestro con todos los estudiantes, por otra alternativa, relación de la docente investigada con cada uno de los estudiantes y con todo el grupo; como lo expresa Shön (1992), relación pensada para la tarea de aprender una práctica para realizarse posteriormente en contextos reales con sentido innovador y transformador de la práctica pedagógica en el marco del desarrollo.

Con la pedagogía se comprende el valor multifuncional de los registros. Estos dejan de ser instrumentos muertos para convertirse en medios para leer, analizar y provocar desarrollos. El maestro los utiliza para observarse en su práctica, observar a sus estudiantes como maestros en formación y en sus desempeños en la práctica pedagógica, y a través de estos, a los niños. Le sirven de apoyo para orientar y fortalecer, mediante ayuda ajustada, a sus estudiantes. Además, le permiten hacer seguimiento y contrastación a la evolución de procesos.

El aporte fundamental de esta investigación es el establecimiento de una nueva rutina escolar. La disposición de las sillas, los estudiantes sentados mirando al tablero o al maestro, escuchan la información, la memorizan para repetirla en un examen, como muestra de

aprendizaje, cumplen con la tarea y reciben notas calificando o descalificando su saber, es la rutina o habitus instalado, que empieza a desaparecer en esta nueva práctica. Observarse, analizarse, pensarse en su actuación, es partir de esfuerzos y producciones individuales para, luego, ser contrastados y compartidos en equipos y, después, ponerlos a consideración en socializaciones, es decir, es otra rutina, donde cada persona asume el reto de aprender, toma confianza en sus capacidades y aprende a valorarse. Se adquiere conciencia de que el conocimiento no se logra solo, se logra en la confrontación e intercambio con los otros. Esta nueva rutina permite poner también en movimiento las sillas, de manera circular o de otras maneras para dar comodidad a sus ocupantes para la conversación con sus compañeros. Ya no son tareas, son elaboraciones, no son lecciones, son producciones, no son exámenes, son registros del proceso.

Referencias

- Amórtegui, E. & Correa, M. (2012). Las Prácticas de Campo Planificadas en el Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Caracterización desde la perspectiva del Conocimiento Profesional del Profesor de Biología. Bogotá: Fundación Francisca Radke y Universidad Pedagógica Nacional.
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Serie fundamentos n° 17. Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Diada.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Ginebra: Droz.
- Buitrago, O. (2011). Documento Seminario: *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Maestría en Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cejudo, R. (2007). Capacidades de Libertad. Una aproximación a la Teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, LXV (47), 9-22.
- Claparede, E. (1965). *La escuela y la psicología*. Buenos Aires: Losada.
- Comenio, J. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Porrúa.
- Comenio, J. (1992). *La Pampedia*. España: Simancas.

- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar II*. (pp.157-186) Madrid: Alianza.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Decroly, D. (1965). *Iniciación general al Método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Delgados, R. (2011). Seminario: El Desarrollo Humano: Un permanente panorama de transformación. Maestría en Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Dewey, J. (1929). *Escuela y Sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: Problemas críticos. Poder control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Fascioli, A. (2002). Capacidades, perfeccionismo y autonomía del sujeto en el pensamiento de Amartya Sen. *Actio 2* (2).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guerrero R. (1996). *Historia de la filosofía medieval*. Madrid: Akal.
- Gutiérrez, M.C & Arbeláez, M.C. (2011). *Seminario: Fundamentos de la Investigación Educativa y Pedagógica*. Maestría en Educación. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez, M.C. & Buitrago J. O. (2009). *La Formación docente en las prácticas Educativas*. Pereira: Publiprint.

- Gutiérrez, M.C., Buitrago, O. & Zapata, D. (2011). *Presentación de la propuesta de la línea investigación: Los Estilos Pedagógicos y el Mejoramiento de las Prácticas Docentes*. Maestría en Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Herbart, F. (1935). *Pedagogía general. Derivada del Fin de la Educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hernández, C. A. (2005). *Un vínculo vital: Pedagogía e Investigación. Navegaciones. El magisterio y la investigación*. Bogotá: UNESCO-Colciencias.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de educación*, 19. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.
- Mosquera, C. (2008). *Algunas perspectivas de la investigación contemporánea en didáctica de las ciencias experimentales*. Memorias Congreso Nacional en Ciencias Básicas. Bogotá: Universidad Manuela Beltrán.
- Mosquera, C. (2011). *Seminario: Fundamentación de las Didácticas de las Disciplinas*. Maestría en Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educación*, 11, 79-93
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En: C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala. *Constructivismo en el aula*. (pp. 4-17). 9ª ed. Barcelona: Grao.

- Pestalozzi, J. (1980). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.
- Perrenoud, P. (2007a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: SEP.
- Perrenoud, P. (2007b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* España: Graó.
- Piaget, J. (1989). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Portela, H. (2012). El currículo y la formación: en los laberintos de un mundo apalabrado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1, (8), 54-74.
- Pozo, J. & Gómez, M. (1997). ¿Qué es lo que hace difícil la comprensión de la ciencia? Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza. En: *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. (pp. 73-105). Barcelona: ICE.
- Reynaga, S. (1996). Profesionales reflexivos viejas propuestas, Renovadas posibilidades. *Sinéctica*, 7, 1-4.
- Rincón G. (2012). Seminario: Profundización en Didácticas de las Disciplinas. Maestría en Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rousseau, J. (1762). *El contrato social*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J.J. (1985). *Emilio*. Madrid: Ed.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.

SEM. (2013). Lineamientos pedagógicos para la adecuación del plan de estudios de formación de maestros acorde al programa infantes a la escuela y su articulación con la educación básica primaria para la sostenibilidad de la formación integral por competencias.

Tolstoi, L. (1992). *La cabeza y la cola de la serpiente*. Colombia: Norma.

Tolstoi, L. (1992). *El abuelo anciano y su nieto*. Colombia: Norma.

Anexos

Anexo A.

N°	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN VIDEO DIAGNÓSTICO
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27.	Del renglón 1 al 30 aparece la instrucción de estudiar unos documentos para hacer la práctica.	Recomendaciones de aprender conceptos para ejercer la práctica pedagógica	Mandato Instrucciones Información teórica	M Maestra E Estudiante M ¿Recuerdan el documento de la clase pasada? D Camina y mueve las manos. M Los principios pedagógicos Mueve las manos solicitando espera. M Los principios pedagógicos y didácticos para el desarrollo de las competencias. D Unos reconstruyen, con la profesora, el título del texto. Otros, atentos a las palabras de la profesora. Unos la miran, otros miran el documento. M. En la práctica una secuencia lógica que es importante tener en cuenta esas competencias, esos conceptos básicos los debe tener muy claros el maestro. Por qué, porque con esos conceptos es que usted va a interactuar con el niño. Estábamos hablando de las competencias lingüísticas, del pensamiento, del pensamiento social. Y explicábamos cada uno de ellos. Ahí en el documento habla de cada uno de ellos. Y la importancia que tiene trabajar los documentos, trabajar ese documento para tener mucho más claridad sobre esos conceptos básicos. Eso es fundamental para trabajar con los niños. Yo les envié a ustedes por correo, y les entregué el documento “Elementos básicos de un plan didáctico para el desarrollo integral de los niños de preescolar y de primero. Así como es importante tener unos conceptos básicos, también es importante conocer el desarrollo del niño, ¿cierto? Nosotros como maestros tenemos que saber cómo es que el niño va adquiriendo esos conocimientos, cómo el niño va desarrollando ese pensamiento a medida que él va interactuando con lo que nosotros trabajemos, pero
28. 29. 30. 31. 32. 33.	De la 38 al renglón 41 la diálogo entre estudiante ,maestro	Explicaciones de procedimientos para procesos prácticos con la información		
34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44.	Del renglón 41 al 101 el estudiante explica su plan alrededor de la dramatización del cuento			

45.				para eso es muy importante tener un plan didáctico articulado con nosotros podamos lograr en el niño eso, pero primero hay que hacer eso, conocer al niño. Antes de yo empezar a caracterizar el documento, yo quisiera escuchar esta semana que ustedes hicieron la práctica, cómo interactuaron ustedes desde el mismo documento, o cómo ustedes pueden ver la práctica desde lo que ustedes también están estudiando, porque ustedes... el primer documento sobre los elementos didácticos y ahora, el desarrollo del niño. Entonces, quisiera escucharlas y escucharlos acerca de cómo ustedes interactuaron esta semana niño. Entonces, quisiera escucharlas y escucharlos acerca de cómo ustedes interactuaron esta semana Hay, por ejemplo, los que fueron a La Dolorosa
46.				
47.				
48.				
49.				
50.				
51.				
52.				
53.				
54.				
55.				
56.				
57.				
58.	De 101 al			
59.	148 los			
60.	estudiantes			
61.	cuentan			
62.	experiencias			
63.	del encuentro			
64.	con los			
65.	maestros de			
66.	los grupos de			
67.	primaría			
68.				
69.				
70.				
71.				
72.				
73.				
74.				
75.				
76.				
77.				
78.				
79.				
80.	Del 149 al			
81.	196 la			
82.	formadora			
83.	expone una			
84.	teoría general			
85.	de la			
86.	sociedad y el			
87.	desarrollo de			
88.	los niños			
89.				
90.				
91.				
92.				
93.				
94.				
95.				
96.				
97.				
98.				
99.				
100.				

101.					
102.					
103.					
104.	Del 117 al				
105.	211 la				
106.	estudiante				
107.	expresa la				
108.	dificultad				
109.	para el				
110.	cambio.				
111.					
112.					
113.					
114.					
115.	Del 212 al				
116.	284 La				
117.	maestra liga				
118.	la teoría del				
119.	desarrollo a				
120.	un				
121.	documento				
122.	guía de				
123.	estudio e				
124.	invita a hacer				
125.	un plan.				
126.					
127.					
128.					
129.					
130.					
131.					
132.	Del 285 al				
133.	330				
134.					
135.					
136.					
137.	La formadora				
138.	da				
139.	instrucciones				
140.	para la				
141.	práctica.				
142.					
143.					
144.					
145.					
146.					
147.					
148.					
149.					
150.					
151.					
152.					
153.					
154.					
155.					
156.					

157.				interiorizado las características propias del texto narrativo y le presenté mi planeación. Empecé a trabajar en la conversación, a ver si los niños ya habían identificado el tiempo, el espacio, el lugar, los personajes, las características de cada personaje, número de personajes, cierto, la problemática, una posible solución a la problemática; les puse que cambiaran el... el... el... final del cuento, cierto. Luego, como ya era más centrado al ... al trabajo de la realización de la caracterización de la serpiente, cuáles eran las características específicas de una serpiente, cómo se debe mover, cómo se ... cómo habla, cómo anda, qué come, que no come, qué le gusta, que no le gusta, cierto?, todo esto, por medio de preguntas, los niños iban ... iban como aflojando los puntos de vista, cierto, proponían, ponían acento, proponían formas de caminar, ponían personalidades para la culebra, cierto. Luego, pasamos ya a indagar qué materiales podríamos utilizar, que podíamos aportar, cierto, entonces ellos dijeron que estaban dispuestos o podían ... con plásticos, con cartulinas o con papel fomi, íbamos al consenso de que la culebra va a ser representada por casi todo el salón, y van a hacer varias colas y varias cabezas, cierto dentro de una obra de teatro, que ... o sea, salieron a flote muchas ideas de los propios niños para hacer la representación, aparte que ellos, en ese colegio, ya han trabajado la representación, por ejemplo, el año pasado representaron muchas obras de Pombo: El Renacuajo paseador, Simón El bobito, muchas obras de Pombo, y la profesora titular de allá me dijo que ellos habían trabajado y los niños se motivan pon eso y se ve que saben la dinámica para trabajar eso. Entonces quedamos en eso, quedamos en que para la próxima clase íbamos a llevar más sobre un esquema de cómo pensaban ellos que se iba a ver cada uno de los personajes y que realizaran una lista de los materiales que ellos creían y ya, básicamente, pues ...
158.				
159.				
160.				
161.				
162.				
163.				
164.				
165.				
166.				
167.				
168.				
169.				
170.				
171.				
172.				
173.				
174.				
175.				
176.				
177.				
178.				
179.				
180.				
181.				
182.				
183.				
184.				
185.				
186.				
187.				
188.				
189.				
190.				
191.				
192.				
193.				
194.				
195.				
196.				
197.				
198.				
199.				
200.				
201.				
202.				
203.				
204.				
205.				Mientras Diego expone, todos, en silencio, le escuchamos; algunos parece que registran lo que describe Diego.
206.				
207.				
208.				
209.				
210.				M Muy bien Diego
211.				
212.				

<p>213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268.</p>				<p>M ¿Alguien más? Ahora, a ustedes, ¿cómo les fue?</p> <p>D La maestra suspende Para escuchar a una estudiante</p> <p>E2 dice: cuando aprenden a hacer algún conteo</p> <p>E2 Si, es que yo me acordé de algo que me pasó en preescolar. Y era que... nosotros le dijimos: cuántas letras tiene esta palabra, y él no nos dijo nada. Y nosotros le dijimos, pues cuente, y él dijo, no, es que yo cuento en la mente, y yo sé lo que estoy contando, pero no lo voy a decir.</p> <p>E3. Pero él siempre reflexionaba, no tengo necesidad de pensarlo ni nada, sino que yo cuento en la mente.</p> <p>La mirada de los estudiantes está dirigida a la estudiante, algunos escriben. La misma actitud asume cuando habla otra estudiante. Alejandra levanta la mano para intervenir</p> <p>E2. Cuando llegué a la María Dolorosa, también, pues, comenzamos esa plática con la maestra, acerca de en qué iban los niños, con la anterior, pues con la otra maestra en formación. También interactué con los niños, preguntándoles en qué iban, si ya conocían la historia la cabeza y la cola de la serpiente, sí, todos la conocían, y hasta unos se la sabían de memoria. Empezamos a hablar del conflicto que se evidencia en esa historia, y también me contaron que ya habían hecho una dramatización, sobre el labrador y el diablo, entonces entré como preguntando qué era una dramatización, ya me contaron, me dieron sus respuestas, tenían muy claro qué es, también qué se utilizaba en una dramatización y de ahí partimos para elaborar como un listado acerca de los materiales que podíamos utilizar para elaborar la serpiente, la cabeza y la cola de la serpiente.</p> <p>E 3. Mi ubicación fue en el grado primero A y la profesora aún no había llegado, traté de llegar al salón, me presenté con los niños y ahí fue cuando la profesora llegó, y ella como que ahí mismo, pues, no esperó a que yo le dijera, sino que ahí mismo, pum, saquen el cuaderno de proceso lector y háganme una plana de la d. Entonces yo como que ¡Ay!, entonces, uno como que se queda pensando</p>
--	--	--	--	--

269.				en esas acciones de los profesores, y después ya cuando les puso un montón de planas, ahí sí, entonces venga hable conmigo, entonces le expliqué la metodología que veníamos trabajando, la planeación, los documentos, me contó en qué iban en cada área, de que allá, pues, en ese grado, en primero, la mayoría de los niños están alfabetizados, y me dijo que las actividades del plan didáctico no las entrará a trabajar así, pues, como están establecidas así, porque ya las han hecho los niños, entonces que si quería, las volviera a hacer, pero vinculándolas a las temáticas que ella me diera, por ejemplo, ella me dio en ciencias naturales están trabajando todos los seres vivos y no vivos, entonces trabajar el hábitat de la serpiente desde ahí y articularla a los procesos de la dramatización. A modo de ejemplo, eso fue lo que me dijo ella así.
270.				
271.				
272.				
273.				
274.				
275.				
276.				
277.				
278.				
279.				
280.				
281.				
282.				
283.				
284.				
285.				
286.				
287.				
288.				
289.				
290.				M. Bueno
291.				
292.				M. ahí, cuando nosotros sacamos el documento, este documento que les entrego con los elementos básicos de un plan didáctico, usted puede evidenciar en el documento, que nuestra sociedad, o en todo el transcurso de la vida, ha habido mucha violencia, esa violencia aún sigue, y ustedes pueden verlo en las familias, en los hogares, lo pueden ver en la calle, en la televisión, en fin, por donde quiera que uno ande, se escucha que hay violencia, que mataron, que le pegaron, que robaron, en fin, muchísimas cosas. El niño siempre ha estado en ese ambiente. Pero nosotros, como escuela, debemos trabajar otros ambientes, para qué, para que el niño pueda ir obteniendo unos mejores desarrollos o unos desarrollos con más armonía. La escuela no puede ser tampoco el espacio donde el niño va a encontrar también conflicto, cierto, sino que nosotros tenemos que hacer unas planificaciones, unos planes didácticos muy coherentes para poder dar ese avance en los niños, para que se pueda ver ese avance en los niños. Si nosotros miramos el recorrido histórico que hay aquí, pero antes de eso hay unas preguntas, una de ellas es ¿qué se entiende por desarrollo infantil?, ¿cómo podemos potenciar el desarrollo infantil?, ¿cuál es el punto de partida para orientar el desarrollo?, en fin, todas esas preguntas que nos podemos hacer sobre el niño, sobre la infancia. El proceso de desarrollo infantil se ha visto de varias maneras, en la parte educativa,
293.				
294.				
295.				
296.				
337.				
338.				
339.				
340.				
341.				
342.				
343.				
344.				
345.				
346.				
347.				
348.				
349.				
350.				
351.				
352.				
353.				
354.				
355.				
356.				
357.				
358.				
359.				
360.				
361.				
362.				
363.				
364.				

365.				en la parte psicológica y en la parte de la salud. En
366.				la parte de la salud se ha visto en la parte de la
367.				alimentación, en la parte de los bronquios... cómo
368.				está esa persona, cómo está biológicamente, cómo
369.				está el niño. En la parte de la educación, cómo se ha
370.				visto el niño. (Se expresan dos estudiantes, pero
371.				como no es muy nítida su voz, no permite el
372.				registro, solo que "... es el niño que evoluciona").
373.				El niño que recibe información y que es el receptor,
374.				es decir, es el niño que está atento que el maestro
375.				venga y entregue toda la información al niño, ese es
376.				el receptor. Y está el niño que evoluciona, ese niño
377.				que evoluciona es el que nosotros vamos a mirar, es
378.				el que estamos mirando; al niño cuando nosotros le
379.				ponemos una acción, por ejemplo, en la parte de las
380.				matemáticas, el conteo. (Pregunta un estudiante).
381.				Cuando miramos ese conteo, de que el niño, ...
382.				cuántos tipos de conteo hay, nosotros hemos
383.				hablado de eso, los cinco tipos de conteo y nosotros
384.				poder saber en qué parte del conteo está el niño; eso
385.				es mirar el niño en su evolución, cierto, cómo el
386.				niño, de contar señalando, pasa a ya no señalar y a
387.				ir determinando el conteo o de ir haciendo el ..., de
388.				ir descubriendo el cardinal; ese es el niño que
389.				evoluciona, ¿sí? (dirigiéndome a un estudiante)
390.				Pero, ustedes ya lo han visto hacer esa acción, que
391.				él ya está en un momento de un conteo; ya no es el
392.				conteo de señalar, ya no está el conteo ..., a lo
393.				mejor, también hay que mirar a ver si siempre está
394.				moviendo su cabecita, o simplemente dice sí,
395.				¿cierto? Entonces ahí es donde vamos a mirar la
396.				evolución del niño
397.				
398.				
399.				-----
400.				
401.				M Tener claridad en esos conceptos. Ahora la
402.				mirada del niño siempre ha sido o siempre era una
403.				mirada de que era el perverso, el adulto quería
404.				moldear al niño, a su manera, ¿cierto? Es cambiar la
405.				mirada del niño, cambiar esa mirada; es
406.				importante... tenerla en cuenta. Ustedes, como
407.				leyeron el documento, por ejemplo Leidy que contó
408.				la experiencia en el preescolar, de pronto ustedes
409.				también han visto la evolución de los niños en la
410.				clase. ¿En qué momento han visto ustedes esa
411.				evolución, por ejemplo en el niño, o en qué
412.				momento, nosotros, al intervenir, lo que estamos
413.				haciendo es solo dando la información. Pueden
414.				estar evidenciando eso también, en qué momento
415.				

<p>416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470.</p>				<p>interactúan sólo dando información o que el niño, o ustedes le están permitiendo al niño que desarrolle ese pensamiento, eso lo podrían pensar ustedes, desde la práctica que ustedes están haciendo, reflexionar eso, si a ustedes les está pasando eso, o cómo estoy yo frente a lo que estoy haciendo con los niños.</p> <p>E2 Eo. Yo considero que es difícil cuando uno ya trae como un modelo, cambiarlo, cierto. El modelo que estoy ... ,por lo menos yo, el modelo que traigo es ése, el de los dictaditos, que las planas, que rosa ... ,entonces es difícil cuando uno quiere cambiar ese modelo por otro, cierto, por ejemplo, cuando tratamos de articular las áreas, a mí, para mí es difícil articular las áreas desde un cuento, cierto, porque pues yo vengo desde otras estrategias, entonces, el tratar de articular esas áreas desde un cuento, es algo complicado y a veces uno cae en esos errores que uno quiere apartar, por ejemplo, nosotros debíamos enseñar el aparato respiratorio. Era mirar cómo articular el aparato respiratorio con operaciones matemáticas utilizando órganos del aparato respiratorio y con el cuento, entonces era algo difícil de pensar y algo difícil de elaborar para no caer en ese error de de pronto pararnos haya en el tablero de decir, vea este es el aparato y consta de esto y esto y seguimos con matemáticas sino que lo que tratamos fue de articular eso y creamos operaciones matemáticas utilizando elementos o órganos del aparato respiratorio, es como lo más complicado para mí-</p> <p>M. Bueno, en la parte de la psicología por ejemplo, siempre se había pensado en la parte de la salud del niño, que estuviera bien el niño y emocionalmente bien y en la parte del comportamiento del niño, eso era lo que siempre se había pensado en la parte de la psicología. También era que el niño estuviera bien alimentado, con un buen vestido y sano esa era la preocupación pero nosotros y Alejandra lo dice a nosotros nos da dificultad hacer esos cambios. Claro eso es lo difícil de hacerlo pero lo que vamos a hacer es buscar la manera de mirar al niño que eso era lo que no se hacía; para eso se les entregó un documento donde se les está dando el apoyo desde Diseño Curricular donde ustedes han hecho unas planificaciones, donde esto ha sido una mirada para poder obtener estos documentos que son las que los</p>
--	--	--	--	--

471.				está apoyando a ustedes eso es lo que ha llevado a ustedes a hacer este escrito pero para nosotros poder avanzar lo que vamos a hacer es un trabajo, o estamos haciendo un trabajo donde todos vamos a colaborar, donde todos vamos a participar vamos a opinar la planificación, no solo es hacerla ustedes sino que ustedes desde los documentos que se les está entregando ustedes puedan tener una mirada diferente frente al trabajo que se les está realizando, frente al niño frente a la interacción con el niño; el contexto donde estamos ubicados, con un ambiente propicio para trabajar con el niño eso es lo que vamos a tener en cuenta o es lo que debemos tener en cuenta, para eso entonces se diseñaron unas tareas las cuales ustedes van a realizar y una de ellas es mirar al niño desde el mismo momento en que la madre está en embarazo, el ambiente del niño y aquí hay unas preguntas que se hacen acerca de eso
472.				
473.				
474.				
475.				
476.				
477.				
478.				
479.				
480.				
481.				
482.				
483.				
484.				
485.				
486.				
487.				
488.				
489.				
490.				
491.				
492.				
493.				
494.				
495.				
496.				
497.				
498.				
499.				
500.				
501.				
502.				
503.				
504.				
505.				
506.				
507.				
508.				
509.				
510.				
511.				
512.				
513.				
514.				
515.				
516.				
517.				
518.				
519.				
520.				
521.				
522.				
523.				
524.				
525.				

526. 527.				<p>los cuenten, no es lo mismo – pero uno puede confrontar la teoría- claro eso si lo puedes hacer. Bueno, me imagino que ustedes ya han empezado a adelantar este trabajo...A ver alguien que lo haya ya empezado a hacer y nos pueda contar acerca de lo que haya desarrollado. Quién lo ha hecho, tu, entonces ustedes van a hacer durante todos estos días para que podamos ir conociendo todo ese desarrollo del niño. Sí. Lo vamos a ver</p>
528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556.				<p>M. Ustedes ahora van a hacer el punto dos; el punto de partida para ser exitosos en la orientación del desarrollo de la infancia. Cuando al niño se les canta, cuando se les hacen rondas, se les hacen dramatizaciones, cuando es un trabajo dinámico, de movimiento, el niño expresa su alegría en el salón, expresa toda su alegría, expresa todo su dinamismo en el momento en que se está haciendo un trabajo, esos son ambientes que propician el aprendizaje del niño, pero detrás de esas actividades que nosotros hacemos qué sentido tiene hacerlas. Qué están desarrollando en el niño por ejemplo, eso es importante tenerlo en cuenta para poder hacer ese tipo, esas actividades. Ahí en el documento se muestra todo lo que es el análisis de la cabeza y la cola de la serpiente eso es para que ustedes lo tengan en cuenta, miren que hay un análisis lingüístico de todo lo que es la cabeza y la cola, muy explicado para que ustedes lo tengan interiorizado para poder trabajar con los niños y las niñas, porque nosotros vamos a trabajar desde la cabeza y la cola de la serpiente, cierto... Ahora dice en el tercer punto el desarrollo armonioso de los conceptos básicos</p>
557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578.				<p>M. Ahí en ese de los conceptos básicos, el niño va desarrollando el lenguaje, va desarrollando la abstracción, va desarrollando el pensamiento geométrico, es decir todo eso que hemos visto en el documento, eso se va llevando acá pero a medida que vamos trabajando de una manera dinámica con los niños y nosotros al realizar la actividad, también estemos pensando que es lo que nosotros estamos desarrollando con esa actividad, si es el desarrollo del pensamiento lingüístico, social, estético corporal, es decir de cada uno de los desarrollos que es lo que nosotros estamos trabajando, que intención tenemos, por ejemplo esa canción, que intención tiene, que propósito que quiere desarrollar</p>

579.				con eso en el niño al cantar esa canción o con ese movimiento, entonces ahí hay unos, el punto cuatro y el punto cinco que dice para desarrollarlos, lo van a desarrollar ahora, van a empezar a hacerlo, donde dice los indicadores del desarrollo infantil, la yo les estoy diciendo la planificación la vamos hacer en conjunto. Cuando yo les digo en conjunto es porque ustedes van a dar unas ideas, por ejemplo de los indicadores de desarrollo infantil. Ahí dice indicadores de desarrollo infantil. Ustedes en este momento van a reunirse en grupos de tres y van a pensar que ideas se pueden dar para el desarrollo infantil que logros puedo hacer yo para lograr ese desarrollo infantil ustedes van a hacer esas ideas me las van a enviar por correo lo mismo que estas: ambientes y estilos de aprendizaje para la infancia y esto que ustedes van a enviar lo voy a estudiar, lo voy a mirar y yo ya el domingo o el lunes en la mañana les estoy enviando la planificación de esos indicadores y esos ambientes. Es decir ustedes no se.... Con los compañeros con los que van a trabajar y hacen las ideas.
580.				
581.				
582.				
583.				
584.				
585.				
586.				
587.				
588.				
589.				
590.				
591.				
592.				
593.				
594.				
595.				
596.				
597.				
598.				
599.				
600.				
601.				
602.				
603.				
604.				
605.				
606.				
607.				
608.				
609.				
610.				Esas ideas no son para evaluar si no afinar, para mirar para apoyarlos a ustedes, porque lo que estamos diciendo es que la planificación, va hacer en conjunto ya no va hacer de ustedes solos. Esa planificación se les entrega el lunes con lo que ustedes han enviado y con lo que yo les apporto para que ustedes puedan realizar su práctica, decir que no tienen que hacer otra planificación sino que es esta.
611.				
612.				
613.				
614.				E2 Entonces cuando vamos al aula
615.				
616.				M. Entonces cuando ustedes van a interactuar con los niños lo que van hacer... no tiene sentido hacer el estudio que estamos haciendo y ustedes fuera de esta planeación hacer otra, sino que ustedes van aplicar esta es precisamente para afinarla mira lo que tu decías Alejandra. Ya le voy a dar la palabra. Alejandra decía algo muy importante ahora: A mí me da mucha dificultad articular las disciplinas claro porque eso no se ha hecho, eso es lo que vamos hacer y ese es el intento que vamos a mirar de cómo vamos a articular las disciplinas. Ustedes solos no lo pueden hacer entonces yo voy a hacer el apoyo de ustedes para poder realizar el proceso sí.
617.				
618.				
619.				
620.				
621.				
622.				
623.				
624.				
625.				
626.				
627.				
628.				
629.				
630.				

<p>631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 450. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 560. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686.</p>				<p>Alejandra O entonces no tenemos que hacer otra planeación así para ir al aula. Por ejemplo a mí ya me dijeron que debo dar el tema del ciclo del agua entonces... como en la próxima semana yo voy a ir y lo que se ha hablado con las profesoras era que en el momento que ustedes fueran a la práctica ustedes pudieran realizar su planeación, las que ustedes iban a llevar sé que no va a ser problema porque ellas siempre nos han permitido eso entonces en este momento, no se preocupen por hacer esa planeación – entonces no tengo que hacer la planeación- No no porque desde acá vamos a planear, vamos a afinarnos es acá .- Bueno esa es una buena pregunta. Cuando ustedes van al salón, pues ustedes han tenido una conversación previa con la maestra, pero ustedes ya teniendo esa planeación y como ahí ya hay una articulación y ella les está pidiendo que se articule no va a ser problema porque nada menos ayer estaba</p>
--	--	--	--	--

<p>687. 688. 689. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677.</p> <p>678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694.</p>			<p>hablando con las maestras, ellas me estaban diciendo lo que pasa es que aquí trabajan desarticulado, entonces yo no les puedo decir vayan articulen de todos modos como ustedes están con Adda entonces eso que ustedes van a planificar acá de las que están acá les va a servir – profe- para la interacción con los niños.</p> <p>Ustedes lo que tienen que mirar es como, eso también lo estamos hablando también con Adda para ver cómo es posible llevar eso o a medida que ustedes vayan trabajando y puedan ir involucrando eso también que se está haciendo acá. Pero los que son de la dolorosa si lo pueden hacer Alejandra O - entonces la práctica, la práctica de expresión que estamos trabajando con diseño curricular si es la misma práctica? – Cómo? – la de diseño curricular y la práctica se unieron o están trabajando aparte- No lo que pasa es que lo de diseño curricular lo que se busca es</p>
---	--	--	---

				<p>articular las disciplinas, eso es lo que estamos haciendo para que ustedes vean eso, todo está afinado, con todas estas lecturas que se han hecho, todos esos documentos, el trabajo que ustedes han realizado, las socialización que se han hecho, nos va a permitir ver el avance. Pero los de la María Dolorosa, lo pueden hacer como lo vamos a hacer acá – o sea que los de la dolorosa....- perdón Natalia quiénes están haciendo la práctica acá, no pueden tampoco desconocer los documentos porque mire que los documentos son los que permiten afinar el proceso que ustedes hacen allá, entonces desde allí ustedes tienen que retroalimentar la práctica. Natalia - o sea que lo que nosotros hagamos acá con usted, es lo mismo que nosotros vamos a hacer en la Dolorosa o el tema que nos dieron allá-. Eso ya está hablado entonces ahora van a conformar los grupos de tres y van a escribir, los indicadores de desarrollo</p>
--	--	--	--	---

			<p>infantil van a hacer dos indicadores y ambientes y estilos de aprendizaje para la infancia también van a hacer dos. Se pueden ubicar como quieran, de todos modos ustedes tienen unos grupos y yo pienso que también pueden ser afines a que sean el mismo grupo por ejemplo Alejandra está en pre-escolar y Esther también está en pre-escolar, entonces unámonos las dos a ver que sale, como son ideas, no es ya lo definitivo sino ideas para poder ir a mejorarles.</p> <p>-Dora yo tengo una pregunta, que si por ejemplo estos trabajos que están ahí, no se pueden hacer fuera del aula. No me refiero aquí en la institución sino en la calle. Claro lo puedes hacer, si tú tienes un grupo de niños en el barrio, perfectamente puedes hacer eso, porque miren que ahí están los indicadores, los ambientes y las tareas para el desarrollo y la primera tarea que ustedes también la van a hacer ahora,</p>
--	--	--	---

				<p>es esta, materiales para la construcción de la representación de la serpiente.</p> <p>Conceptos básicos para la estructura de la mente,, eso es lo que ustedes van a empezar a pensar, cuáles son las ideas para realizar esta primera tarea, sí, eso es lo que van a hacer, entonces manos a la obra, trabajando todos.</p>
--	--	--	--	---

o	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN DE MICROCLASE N°1
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	<p>Del 1 al 10 la formadora genera en los niños espacio de pensar</p> <p>De la 11 a la 21 la maestra formadora explica la anticipación</p>	<p>Anticipación a la lectura.</p> <p>Direccionamiento de la observación de los estudiantes del proceso comprensivo de los niños.</p>	<p>Lectura transaccional.</p> <p>Desarrollo del pensamiento</p> <p>Textualización</p> <p>Alfabetización</p> <p>Entrenamiento</p>	<p>M ¿Qué va a tratar la historia el abuelo anciano y su nieto van a pensar un momentico a ver, de que creen que va hablar León Tolstoi acá del abuelo anciano y su nieto?</p> <p>A ellos se les da un espacio para que piensen y puedan responder la pregunta que se les ha hecho.</p> <p>M ¿De qué creen que va a tratar el abuelo anciano y su nieto? Recuerden que el cuento se llama el abuelo anciano y su nieto. Cada uno va a pensar y yo le doy el tiempito para que piense.</p> <p>M Eso pasa en los adultos, a nosotros nos preguntan y tenemos que organizar nuestras ideas para poder responder, está pasando en ellos, es un proceso cognitivo que están haciendo.</p> <p>la maestra toca el brazo de la niña y dice listo y la observa. Cuéntenme pues de que ira a tratar la historia el abuelo anciano y su nieto. Quien quiere empezar. Usted quiere empezar.... Todos al mismo tiempo se sonríen, cuéntenme pues la maestra cambia de lugar y le pregunta a la niña de que cree</p>

21				que va a tratar la historia el abuelo anciano y su nieto.
22				N1 La niña responde de un señor que es abuelito, que está muy viejito y tiene un nieto.
23				M Habla un poco más fuerte.
24				N1 la niña continua hablando.....
25				E1 una maestra en formación solicita que repita lo que la niña dijo muy bien.
26	De la 24 a			La maestra se dirige a otro niño y le dice.
27	la 57 los			M. Haber tú de que crees que va a tratar la historia.
28	niños(as)			La respuesta del niño no se escucha mirando al niño. La maestra le dice muchas gracias.
29	cuentan la			M. Haber tú y le toca el brazo.
30	historia			N3. El abuelo tiene un nieto le va ayudar a dar la comida.
31	poniendo su			M La maestra le pregunta y quien le va a ayudar....
32	imaginación			La maestra repite la historia va a tratar de un anciano que el nieto va ayudarlo a vestirse a bañarse a levantarse porque el solo no lo puede hacer. De igual manera dijo la niña acá que el nieto le iba a colaborar al abuelo porque era muy viejo, pero que él estaba en una granja que tenía muchos animales y que él le iba a colaborar. El niño me dijo que él iba a (hacer) el cuento era relacionado con una granja donde habían muchos animales.
33	y desde sus			La maestra se dirige a uno de los niños y le dice.
34	contextos.			M. y tú que piensas, de que va a tratar la historia la maestra lo escucha mirándolo atentamente.
35				M. Bueno él dice que el nieto también le va ayudar al anciano y también con los animales y tú dice la maestra mirando a la niña más pequeña de que crees tú que va a tratar la historia.
36				La maestra repite lo que va diciendo la niña de demasiado que, a levantar a quien la niña dice que el anciano va ayudar al abuelo.
37				M. Ahora si llego la hora de leerles el cuento todos van a estar muy atentos y muy atentas a ver que dice León Tolstoi y qué relación tiene con el de ustedes a lo que ustedes nos acabaron de decir.
38		Desarrollo de la		La maestra se dirige a los maestros en formación y les explica
39		lectura.		M. eso que acabaron de hacer los niños es la anticipación.
40				Ahora si la maestra hace la lectura del cuento levanta la mirada, cambia de tonalidad al leer, hace gestos, mueve sus manos.....
41				M. Quien me quiere contar de lo que nos dijo León Tolstoi acá que del cuento, que el hizo del abuelo anciano y su nieto.
42			Cooperación	No se escucha lo que dice la niña y la maestra dice que
43			entre los	M. muy bien (la docente la escucha). Y tú a ver que recuerdas de la historia.
44			estudiantes	escucha al niño y le pregunta
45	Del 58 al 61	Interacción		M. ¿porque crees tú que él le estaba haciendo eso N. que no lo siguieran quebrando los platos,
46	La maestra	interpretativa del		
47	formadora	cuento.		
48	lee el	Escritura por		
49	cuento a los	parte de los		
50	niños.	niños.		
51		Búsqueda de la		
52		palabra.		
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
61				
62	De la 61 68			
63	la maestra			
64	formadora			
65	le explica la			
66	relación de			
67	anticipación			
68	y lectura			
69				
70				
71				
72				
73	De la 68 a		Implicar a los	
74	la 112 la		alumnos en su	
75	maestra		aprendizaje y	
76	realiza un		su trabajo.	

133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149	palabra abuelo, para explicar el proceso seguido por los niños a los maestros en formación		Gestionar la progresión de Los aprendizajes.	maestra le pide a la niña que vuelva a subrayar. M. Miren que lo que ella hizo anterior no quiere decir que ya sabe sino que es un proceso, vamos a mirar esto. Lee unas frases y le pregunta nuevamente a la niña donde dice la palabra abuelo, la niña se demora para responder pero subraya algunas palabras. La profesora le pregunta a la niña si donde subrayo dice abuelo y la niña mueve la cabeza afirmativamente, la maestra dice muchas gracias y pide un aplauso para la niña.
---	--	--	--	---

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	Del 1 al 9 La maestra formadora genera un ambiente de conocimiento entre los niños y los estudiantes. 8 y 9 anuncian la	Desarrollo del pensamiento del niño mediante la anticipación al texto narrativo, con la interacción generada por la maestra formadora. Inducción a la	Extender la gestión de clase a un espacio más amplio Secuencia didáctica situación de aprendizaje Situación de aprendizaje	La maestra solicito a la profesora de grado segundo que le prestara seis niños , para llevar a un grupo del programa de formación complementaría estos llegan al salón donde la maestra saluda y le pide a los niños que le cuenten a los maestros en formación como se llaman y en qué grado están quien quiere empezar N Juan Camilo Hernández de segundo A, Juan esteban M. tu recuerdas cuando yo iba a preescolar N. responde que sí M. Y tú, Karen Michel, Ibón becerra como la niña repite N .Ibón Becerra N. juan Miguel. M Bueno le vamos a dar un aplauso

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
42				N Que el abuelo quería mucho al niño y que lo ayudaba mucho a ese niño en el estudio y todo porque el papá de él se murió.
43				
44				M. el abuelo hizo el papel de papá porque falleció el papá. Entonces el abuelo cuidaba era al niño. Y tú
45				
46			Ajustar al nivel y a las posibilidades de los alumnos	N Que había un abuelito que quería mucho al niño porque era muy amable.
47				M Porque era muy amable...Quién era amable?
48				N el niño
49				M el niño... y el abuelito que hacía con el niño... o el niño que hacía con el abuelo
50				
51				N le ayudaba a hacer todo lo de la casa al niño.
52				M El abuelito le ayudaba a hacer todo lo de la casa al niño
53				N el niño
54				M aaah el niño le ayudaba al abuelito. Y por qué le tenía que ayudar el niño
55				N Porque era muy amable con el abuelo (Habla en tono muy bajo.
56				
57				M Ah porque era muy amable el niño con el abuelo. Y tú? (La niña hace con la cabeza que no) Ya veo que quieres ser la última.
58				
59			Trabajo individual	N Ella sonrío.
60				M Bueno a ver tú
61		La docente interactúa con ellos		N Que el abuelito llevaba al niño a los videojuegos.
62	Los niños continúan imaginando			M Y dónde ocurrió eso
63				N habla en tono muy bajo
64				M En dónde?
65			La docente recepciona la información de los niños	N En la mitad
66				M Y eso donde quedaba... (Los niños se ríen)
67				N. En los video juegos (Todos ríen)
68				M. A ver tú. Tú que pensaste, cuéntame qué pasó con ese abuelo anciano y su nieto, que fue lo que pasó en esa historia.
69				
70				N. Que se querían mucho.

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
71				M. Se querían mucho? Quiénes se querían mucho...
72				N. El nieto y el abuelo.
73				M. Por qué crees que se querían tanto...
74				N. Porque el abuelo era como un papá para él
75				M. Bueno y en esa historia que más pasó??? Algún problema se presentó
76				N. Le dio un asma al abuelo.
77				M. Le dio un asma al abuelo? Huy que problema se presentó ahí tan grave cierto
78				N. Todos mueven la cabeza y dicen que sí.
79				M. Y como salieron del problema?
80				N. Lo llevaron al médico.
81	Del 74 al 76			M. Lo llevaron al médico. Y que le pasó al abuelito.
82	la docente			N. Le tuvieron que mandar droga para poderse curar.
83	formadora			M. le mandaron un medicamento para que se curara. Y aquí la señorita nos falta.
84	explica a los			N. La niña la mira. Otra dice hay cuenta.
85	estudiantes			M. A ver la niña, cuéntanos pues.
86	del IV			M Miren que tan importante es trabajarles a los niños la anticipación porque ahí le estamos ayudando al niño a que organice su mente porque él tiene que pensar primero como lo va a decir. Pone en juego la imaginación y la creatividad. Yo les voy a entregar a ellos una hoja y los niños van a escribir lo que pensaron, lo que ellos narraron.
87	semestre el			Entrega la hoja a los niños.
88	rol que juega			M. Yo les voy a entregar esta hoja y ustedes van a escribir el nombre de ustedes y ustedes van a escribir lo que ustedes recuerdan de la historia que pensaron.
89	la			Los niños se organizan y cogen los lápices, se miran unos a otros.
90	anticipación			M Ustedes van a escribir lo que ustedes nos contaron a nosotros. Sí.
91	en el			(Se dirige a los maestros en formación)
92	desarrollo de			M. Es fundamental llevar al niño a la escritura, miren ahí, si el niño antes hizo un esfuerzo mental para decir que iba a hacer ahora tiene que hacer un esfuerzo más grande para saber
93	la mente del			
94	niño.	Desarrollos de pensamiento	Situaciones problema ajustadas al nivel y las posibilidades de los estudiantes	
95	Del 77 al 81			
	aparece la			
	actividad de			
	escritura de			
	los niños con			
	lo imaginado.			
	Del 82 al 86			
	la formadora			
	explica a los			
	estudiantes el			
	papel de la			
	escritura en			
	los niños.	Desarrollo de la escritura		

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS			
96	Del 87 al 100 la formadora expone a los estudiantes el proceso de alfabetización ligado al de la textualización, haciendo uso de los datos arrojados por los niños.		Trabajo a partir de las representaciones de los alumnos.	cómo ordena esas ideas en la escritura, porque en la escritura ellos tienen que mirar como lo van a hacer. La oralidad es mucho más fácil que tal vez la escritura o que la escritura, porque en la escritura, ustedes tienen que mirar el orden gramatical.			
97				M. Orden de las palabras para poderlo llevar a cabo... Démosle un tiempito para que escriban.			
98				Los niños están concentrados escribiendo.			
99				(Se dirige a los maestros en formación)			
100				M. Llevar al niño a la anticipación, llevarlo a la escritura, lo que estamos haciendo es que el niño somatice la alfabetización. Le estamos permitiendo al niño que somatice la alfabetización, que haga la relación de las palabras, miren que él tiene que hacer relación de palabras para poder hacer el escrito.			
101				(La maestra mira a los niños mientras escriben)			
102				M (Se dirige a los maestros en formación) Ahí, hace relaciones de grupos sintácticos, miren que ahí hace relaciones de grupos sintácticos cuando está haciendo la escritura, lo mismo cuando va a hacer la lectura, ahora vamos a hacer la lectura y vamos a darnos cuenta de esa parte. Él tiene que al hacer la escritura, va conformando grupos sintácticos.			
103				Mira sobre las cabecitas de los niños cada uno de los escritos.			
104				(Están concentrados escribiendo)			
105				M Bueno ellos ahí ya están haciendo las producciones. Por eso, miren que llevar al niño desde el pre-escolar a la alfabetización es un proceso lento también; porque miren que ahí cuando el niño hace anticipación con una sola vez que lo haga no es suficiente, tenemos que permitirle al niño que haga muchísimas veces anticipación para que desarrolle la oralidad. Mire la facilidad de que él exprese una historia y que vaya teniendo secuencia, una secuencia en esa historia eso es parte de un trabajo que se haga de llevarlo a la anticipación, no es contarle la historia de una vez sino permitirle al niño que él lo haga para que él vaya desarrollando esos procesos mentales y vaya organizando, se vaya organizando en la construcción por ejemplo de secuencias.			
106	Del 100 al 138 la maestra formadora coordina la escritura de los niños y la respectiva socialización.		Trabajo con todo el grupo	M (se dirige a los niños), bueno como van...Tu ya terminaste Juan Esteban			
107				No responde, solo la mira			
108				sigue mirando y les pregunta cómo vamos...Se detiene y lee por encima de las cabecitas)			
109				M Hoy lo vamos a hacer secuencial y consecutivo pues en el			
110				La docente habla con los niños	Constante	Los niños realizan de manera individual su escritura	
111							
112							
113							
114				Diálogo			
115							
116							
117							
118							
119							
120							
121							
122							
123							
124							

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
125				trabajo de hoy, pero miren que hacer este trabajo con 25 niños, o 20 niños o 18 niños o así como ustedes tienen que tienen 7 , 10, 12, 14 para poderlos escuchar a todos eso requiere tiempo cierto, hoy porque son poquitos niños pero cuando uno tiene un número de niños determinado hay que escucharlos a todos, porque no es lo mismo escuchar a diez niños porque los otros se quedan sin escuchar, no sabemos cómo están y lo que vamos a mirar en ellos es como están para poder seguir trabajando el proceso de la alfabetización al niño, porque nosotros estamos es llevando al niño a que él se alfabetice.
126	La docente habla con los maestros en formación	La docente muestra la importancia de escuchar a los estudiantes.	Interacción con cada estudiante	
127				
128				
129				
130				
131				M (Mira sobre las cabecitas de los niños)
132	La docente continúa indagando a cerca de lo que han avanzado los niños.	Actitud de escucha por parte de la docente.	La importancia de relacionarse el docente con cada estudiante.	M. Bueno ya vamos a terminar, bueno ya veo que termino uno por acá, dos (Mira a uno de ellos), tú también ya terminaste? Esperemos pues. Me lo van leyendo ustedes. Yo voy a ir donde cada niño para que él me lo lea.
133				
134				(El niño lee en tono muy bajo)
135				M Lees un poquito más fuerte para que ellos escuchen.
136				N El abuelo lo quería mucho porque el niño lo quería como un papá, el abuelo lo llevaba al parque ...
137				.(No se escucha con claridad)
138				
139			Proceso de socialización de los estudiantes a la docente.	M muy bien muchas gracias, colócale el nombre, el nombre tuyo. A ver tu Juan Esteban
140				N Lo que yo le conté ahorita...
141				M Bueno y que fue lo que escribiste.
142				
143				N Que el niño y el abuelo iban a los videojuegos y al abuelo le dio una amología (No se entiende con claridad) y le mandaron remedios.
144				
145				M Bueno muy bien gracias y tú ah no has terminado y tu ya terminaste.
146				N Había una vez un águelo muy cariñoso con el nieto, él le ayudaba con las tareas escolares. Le ayudaba a lo que él no entendía el nieto le ayudaba con las tareas de la casa. Un día al aguelo le dio anemia, anemia muy fuerte, el nieto era muy asustado pero el aguelo se recuperó.
147	El niño narra su producción	Dejar que los niños hagan sus producciones.		
148				
149				M Se recuperó. Muy bien muchas gracias. Bueno esperemos las otras niñas, ah la niña aquí también ya terminó. Vamos a mirar que escribió...
150				
151				(La niña dice algo y no se entiende)
152				M Ahhhhhhhhhhhh
153			Proceso	

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
154			cognitivo	N Lo mismo que ahorita
155				M a ver lee duro yo quiero escucharte
156				N Que un nieto quería mucho al abuelo
157		Algunos niños se apoyan en sus compañeros.		M Ven un poquito más fuerte, para que ellos escuchen.
158	Del 138 al 182 La maestra organiza la interacción con los estudiantes interpretando los procesos de los niños y organiza la actividad de lectura en voz alta.			N Que el nieto quería mucho al abuelo y lo llevaba a todas partes, al baño, a la cama a dormir, y hablaba con él, el abuelo lo quería mucho por el nieto siempre estaba con el abuelo.
159				M El nieto siempre estaba con el abuelo. Muchas gracias (Se dirige a los maestros en formación) Ellos escribieron lo mismo que dijeron o le hicieron variaciones.
160			Proceso de socialización.	(Estudiantes en formación) Hay algunos que le hicieron variaciones
161				M O describieron de pronto algo que escuchaban de su compañerito.
162				(Estudiantes en formación) pero en general lo que escuchaban.
163				M Sí lo que habían dicho.
164				(Mira a los niños que faltan por leer)
165				M. ya vas a terminar.
166				N La mira y sigue escribiendo.
167				M Démosle otros 5 minuticos y esperemos a que ellas dos terminen, para empezar a hacer la lectura, yo voy a hacer la lectura del texto “El abuelo anciano y su nieto” para que ellos la escuchen y comparen que parecido había en esa historia que ellos leyeron y la que yo les voy a leer.
168		Deja que los niños vayan a su ritmo		M Mira a los niños, ustedes están mirando detalladamente lo que están haciendo los niños en este momento...miren el...papi no haga así (estaba rayando la mesa)... ustedes vieron cada uno como hizo su escritura o que tiempo se gastó en su escritura y que fue lo que dijo en su escritura. Vamos a mirar (espera a los niños que faltan, todos completan la historia)
169			Procesos de aprendizaje	M Vamos a hacer una cosa, vamos a leer hasta donde llegaron o escribieron y ahora yo les voy a dar otro tiempito para que terminen les parece... A ver tu que escribiste
170	La docente pregunta si han terminado			Lee tu primero mira todo lo que escribiste, léelo pues y tu. Yo te ayudo. Yo lo que pensé
171				N (No se escucha)
172				
173				
174	Preguntas la docente a los maestros en formación			
175				
176				
177				
178				
179				
180				
181				
182				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
183				M Un poquito más duro... Ustedes le están escuchando lo que la niña dice...
184				Todos Noooooooooo
185				M Léelo pues, empieza pues muñeca
186				M Yo te vuelvo a ayudar, Yo lo que pensé es que el abuelito era muy bueno con el niño. Sigue pues
187		Proceso de comunicación		N Lee muy suave, no se escucha.
188	Los niños leen sus producciones			M Y también (La maestra le ayuda) Y también era muy bueno
189				N (Ella repite muy suave) sigue la palabra con el lápiz.
190				M Y el abuelo quee.
191				N No se escucha
192			Diálogo con cada estudiante.	M y el abuelo lo quería mucho.
193				M A ver tu muñeca. Lee duro para que los amigos te escuchen.
194				N No se escucha
195	Los niños participan	Se da proceso de comunicación		M Cómo? no te escucho.
196				M Un abuelo, porque era muy
197				N no se escuchó
198				M (La profesora repite todas las palabras que la niña dice). Porque era muy amable porque le daba, le ayudaba lo de la casa y el abuelito un día el abuelito le dijo gracias.
199				M Bueno niños yo les voy a prestar el libro donde está el cuento "El abuelo anciano y su nieto" es en la página 8 cada uno busca la página, página 8.
200			Se brinda confianza a los niños.	N Y cada uno va a mirar, vamos a mirar
201				M Yo voy a hacer la lectura y ustedes van a seguir la lectura ahí mentalmente, porque después quien la quiera la lee en voz alta. La página 8
202				Todos miran exploran el libro. La página 8.
203				M Bueno, listos, Yo les voy a leer y cada uno de ustedes va a estar atentos a la lectura "El abuelo anciano y su nieto" este cuento lo escribió León Tolstoi. Entonces dice..El abuelo estaba muy viejo... Lee haciendo la entonación, pronunciación y cambios de voz respectivos.
204				N Los niños siguen la lectura, algunos repiten lo que la profe
205				
206	Del 183 al 207 La formadora orienta la actividad de lectura en voz alta por parte de los niños.			
207				
208				
209				
210		Los niños siguen la		
211	La docente			

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS						
212	pregunta cómo les pareció la historia	lectura.		dice, unos siguen el texto con el dedo, miran atentos y otra niña no sabe dónde va. Siguen imitando la voz de la maestra.						
213				M León Tolstoi. Que tal, que tal la historia, que tal les parece la historia. ¡Qué parecido tiene la historia a la que ustedes escribieron.						
214				Escuchan y miran los dibujos.						
215				Que cuando....explica y no se escucha						
216				M AHhhhhhhh el niño dice que la historia de él es parecida porque como lo cuidaron bien en la de él también se puso bien.						
217				M Esa es la relación que hace. Bueno ahora sí. Quién quiere leerlo solito. En voz alta.						
218				Los niños responden con seguridad.	Proceso cognitivo	Los niños se muestran dinamizados.	N yo, yo, todos levantan la mano.			
219							M Qué bueno que todoos...Bueno, empieza la niña, luego sigues tu listo y luego tu y tu, a ella siempre le gusta de última. Ya me la conozco, ya sé te gusta de última. Bueno empieza Brenda			
220							N El abuelo... (Tono muy bajo, no se escucha).			
221							M Bueno muñeca vamos a leer más duro, como ellos no tienen el libro, no saben de que se trata la historia.			
222							N El abuelo ancianito y su nieto			
223							El abuelo estaba muy viejo, sus piernas ya no se sos te nían...			
224							Hace una lectura silábica en algunas palabras y otra de corrido, le falta puntuación, cuando hay una palabra de difícil pronunciación lo hace muy silábico, sostenían, advirtió, nuera.			
225							M Bueno entonces quién le quiere ayudar.			
226							N Mira al niño del lado y lo señala ...no es que él no está dejando leer porque él está leyendo			
227							M Brenda dice que como ustedes están leyendo en voz alta, no la dejan leer. Dejémosla que termine.			
228							N le adv... a qué... (Otro niño) le advirtió... que desde ese día le serviría la comida en una cubeta de madera. (Sigue leyendo...)			
229							M Cómo fue la lectura de Brenda. (pregunta a los maestros en formación) Brenda estaba haciendo separación silábica, en muchas palabras hizo eso. El decir por ejemplo nu e ra (Nuera) en tonces, por ejemplo ad vir tíó, ella lo delecteo. Por			
230							Del 208 al 279 La formadora induce a los estudiantes a interpretar el nivel de desarrollo de los niños. Explica el acontecimiento o del proceso	Manejo de conceptos.		
231										
232										
233										
234										
235										
236										
237										
238										
239										
240										

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
241	de la alfabetización	Proceso de interacción.	Relación práctica, teoría.	ejemplo en anciano ella dijo ancianito.
242	que todavía está en proceso. Y demuestra las actividades que tienen que realizarse para culminarla.			(Estudiante en formación) Ancianito
243				M ancianito
244				M Ahí, nosotros tenemos que seguirle ayudando a Brenda para que se Alfabetice, cuando esté alfabetizada totalmente, ella debe llegar a decir “el abuelo estaba muy viejo”. Cuando una persona esté totalmente alfabetizada tiene este tipo de lectura. Ella todavía está haciendo esta separación silábica, entonces para comprender un texto va a ser mucho más completo. Vamos a escuchar a l otro niño.
245				M Tú, empieza pues.
246				N El abuelo anciano y su nieto. El abuelo estaba muy viejo... Hace una lectura de corrido, le falta vocalización puntuación y cambios de voz, es una lectura plana.
247				M Bueno ahora quien sigue, a bueno tu quieressss (Mira al niño y sonríe con él) bienvenido
248				N El abuelo anciano y su nieto. El abuelo estaba muy viejo... (Tiene una lectura corrida con mejor vocalización y puntuación, cuando se equivoca en una palabra, la repite la estufa, la estufa, estaba, estaban. Del an cia no señor. Que estás haciendo Miche, Micha.
249				M Bueno vamos a hacer lo siguiente, ellos ya hicieron una lectura, ahora vamos a hacer esto, vamos a leer nada más esta primera parte (Señala con el dedo el primer párrafo) y miren lo que yo voy a hacer. Ustedes van a tratar de hacer también esto. El abuelo anciano y su nieto. (La maestra inicia la lectura anticipando el texto, lee y los mira a sus ojos).
250				N ellos se ríen.
251		M Que vieron ustedes cuando yo leí.		
252	La docente da la consigna	Continúa el proceso de lectura.	N Que no paró	
253			M Que no paré. Bueno que más vieron.	
254			N Que leyó ese pedacito.	
255			M Bueno que leí el primer párrafo, que leí la primera parte. Y que más vieron cuando yo estaba leyendo?	
256			N Que hacía así, (movió su cabeza y sonrió)	
257			Todos se rieron.	
258			M Entonces que hacía yo...que hacía yo...	
259				
260				
261	Los niños leen		Los niños participan	
262				
263				
264				
265	La docente repite lo que los niños dicen.	Acompañamiento a través		
266				
267				
268				
269				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
270		de preguntas.		levantaba la cabeza
271				M levantaba la cabeza, cierto? Entonces ustedes van a tratar de hacer eso en ese primer párrafo.
272			Proceso de lectura.	(Todos leen al mismo tiempo y tratan de hacerlo, mueven su cabeza hacia a tras, imitando el gesto de la maestra) El abuelo estaba muy viejo....(Levantan y sacuden la cabeza)
273			Manejo de memoria	
274				M No, hay que belleza, se ríe....
275				Todos ríen...
276				
277			Participación activa.	
278	La docente continúa con el ejercicio de lectura.			M Vamos a tratar de levantar la mirada sí, de retener. Por ejemplo el abuelo estaba muy viejo, miren que retener (hace la acción de levantar la mirada) el abuelo estaba muy viejo con este ojo yo seguí leyendo y ya puedo decirlo. (Hace la lectura haciendo la anticipación).
279				
280				M Entonces cada uno va a hacer el intento de levantar la mirada.
281				N Cómo
282		Actitud de los niños frente al trabajo.		M No es levantar la mirada así, sino leer. Qué diferencia hay entre leer así (Lee sin levantar la mirada) y entre esta (Lee levantando la mirada) Que hice yo ahí...
283				N Levantó la mirada.
284				M Levanté la mirada y seguí leyendo. Quién lo quiere hacer? A ver ustedes anímense. Tú.(Se dirige a un niño y trata de convencerlo) anímese.
285				N Ve ella ya lo está haciendo
286	Los niños quieren leer		Organización del	M (Le hace caras)
287			Pensamiento.	N No, yo no.
288				N (Un niño empieza a leer) El abuelo estaba muy viejo (todos lo miran) Levanta su mirada y se pierde de la dinámica de la lectura) sus orejas. (Oídos)
289		Los niños quieren leer.		Todos se ríen
290				N yo, yo sigo
291				M Miren ese esfuerzo que están haciendo ahí los niños, es es, ahí va a tener una mejor comprensión de la lectura, porque es que mire que ahí ya está cogiendo todo, todo. ¿Cómo se llama esto?(Le pregunta a los maestros en formación) que yo ahora les dije
292	Un niño hace la lectura		interacción con cada estudiante.	
293				
294		Los niños miran atentos		
295				
296	La docente muestra			
297	explica a los maestros en formación			
298		Práctica en		

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
299		contexto real.		Estudiantes en formación el párrafo.
300				M Bueno el párrafo, cuando digo el abuelo estaba muy viejo. ¿Qué hay?
301				Estudiantes en formación. Una oración
302			Trabajo con todo el grupo.	M Una oración. Ahí están reteniendo ya una oración. Por ejemplo aquí “Sus piernas ya no lo sostenían, sus ojos ya no veían, sus oídos ya no oían si.
303				
304				M Sigue pues.
305				N continúa con la lectura el mismo niño.
306			Manejo de conceptos.	M Tú puedes leer si se te olvida.
307				N sigue haciendo el ejercicio y trata de manejar la memoria.
308				
309				M Miren que al niño, perdón papi, al niño ir leyendo, lo que está haciendo es tomando el grupo semántico que hay ahí. Está comprendiendo lo que está diciendo el texto. Sí, está haciendo un grupo semántico ahí, Bueno (mira al niño para que continúe).
310				
311				N Sigue leyendo..
312				M Listo quién sigue.
313				
314				N El abu e lo an cia no y su nieto. El abuelo estaba muy viejo (levanta la mirada y para, continúa)
315				
316	La docente pide un aplauso a los niños.			M Vamos a darles un aplauso por el esfuerzo, porque si para ustedes ha sido difícil, miren los niños, pero este ejercicio hay que hacerlo con los niños, para que ellos vayan haciendo la comprensión de lo que están haciendo. Sí. Qué preocupación había en el momento en que decía el abuelo estaba muy viejo.
317				
318		Relaciones interpersonal es		(Se dirige a los estudiantes en formación)
319				N Qué el abuelo no se podía levantar.
320				
321				M Si, cierto. El niño está haciendo esto...El a bue lo...estaba muy vie jo, en qué está preocupado...
322	La docente explica a los estudiantes en formación.			
323				Está preocupado por unir las sílabas. Mientras que ya así, el está preocupado por comprenderlo y por leerlo todo. Sí. Entonces ahí hay una mejor comprensión del texto. Por eso cuando unos leen, no pueden leer segmentado, cosita por cosita porque no hay una buena comprensión lectora. Entonces esto es lo que lleva a l niño a la alfabetización. Que hay que seguirles trabajando entonces la alfabetización Y otra, vamos a hacer este último ejercicio para ya dejarlos descansar, que también deben estar cansaditos. (Mira a los niños) sí la última vececita.
324		Explicación desde la propia práctica.		
325				
326			Manejo de emociones.	
327	Manejo de			

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
328	consigna por parte de la docente.	Relación de palabras.	Manejo de conceptos.	M este ejercicio, ustedes van a mirar en este primer párrafo, palabras que tengan esto. Primero, que puedan hablar de personas o que puedan hablar; que puedan hablar de personas que sea hombre o que sea mujer. Qué tenga esta otra característica. Qué de esa palabra se puedan sacar otras palabras.
329				N Ahí solamente está viejo (Habla tímidamente y con la barbilla sobre la mesa).
330				M Ahhh (Mira al niño)
331				N Ahí solamente está viejo.
332				
333				
334				
335	La docente hace pregunta a partir de la respuesta de los niños.	Significación.	Proceso cognitivo.	M Bueno ahí solamente está viejo, ahora me vas a decir porque solamente está viejo. Y otra característica que se pueda decir de muchas o de una sola. Qué se hable de muchas o de una sola. Cada uno va a mirar acá. Entonces una palabra Brenón, que diga de una sola persona o de varias personas. Cuál dice ahí.
336				N De una persona.
337				M Cuál, cuál dice ahí
338				N El abuelo
339				M El abuelo
340				N Y la nuera y el hijo.
341				M Muéstrame aquí en el texto donde esa palabra tiene éstas tres características. Que se puede decir que es hombre o que es mujer.
342				N Nuera es mujer
343				M Muy bien Nuera es mujer. Se puede decir que ahí hay varias o una sola. De nuera se puede decir que hay varias o una.
344				N Hay una
345	Continúa la docente preguntando a cada niño.	Manejo de conceptos	Proceso de acompañamiento.	N Hay dos
346				M Por qué dices tú que hay dos.
347				N Por que la nuera y noera.
348				Todos ríen.
349				M A ver cuál es la palabra, nuera y noera dicen lo mismo. Porque noera tiene la o
350				
351				
352				
353	La docente le pregunta a cada niño.	Motivación.	Organización	
354				
355				
356				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
357			del pensamiento.	N No, nuera. Porque una tiene la o
358				M Ahhhhhhhhh nuera, de esa palabra nuera que él dice salen más palabras.
359				N No.
360				N así
361				M Vamos a volver a mirar en el texto, Entonces que será nuera.
362			Trabajo con todo el grupo.	N noera?
363	Conversa la maestra a partir de la respuesta de los niños.			M No nuera.
364				N Cuando un hijo se casa...No se comprendió muy bien.
365				M Ahhhhhhhhhh bueno entonces otra palabra, Se puede desprender otra palabra que diga. de nuera otra palabra se puede decir otra palabra.
366		Proceso cognitivo.		N Sí, nuero
367				M Entonces quién es nuero
368				M Bien importante hacer esto para ellos comprender.
369				N nuevo
370				M nuevo
371				N nueve
372				M nueve dice.
373	Búsqueda de palabras.			N huevo
374			Trabajo con cada niño y en grupo.	M huevo
375				M Ahora ustedes van a mirar busquemos otra palabra, van a buscar en el primer párrafo.
376		Proceso intelectual		N MIncha
377				N Hincha
378				M en ese primer párrafo
379				N estufa
380				M Y como decimos que hay varias.
381				N estufa
382	Se continúa con el diálogo.		Desarrollo de	M Ahí hay cuántas
383				
384				
385				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
386			pensamiento.	N una, dos
387		Organización de las ideas.		M Por qué dices eso...
388				N Porque el abuelo estaba muy viejo, sus piernas ya no lo sostenían (Hace la lectura de todo el párrafo.
389				M Entonces cuántas estufas hay?
390				
391				
392				N Qué mentira, que mentira el abuelo que va a comer, si cada vez que come se va calentando más.
393				M De pronto estaba apagada.
394			Proceso mental	Todos ríen
395				M Pero miren lo que él dice, qué estaba sobre la estufa. Cuántas estufas hay? Cuántas habían ahí.
396				
397				N una.
398	Los niños conversan a partir de sus comprensiones.			M Una, entonces...Para decir que hay varias estufas como tengo que decir.
399				N Comía sobre varias estufas.
400		Participación activa.		M Y vamos a mirar.
401				N No para no decir que muchas estufa tiene que ponerle la s.
402				M Ahhh la estufas.
403				N Hay que cambiar la a por la ese estufs
404				M estufas
405	Los niños ríen.			N Hay que cambiar la a por la ese estufs
406				Todos ríen
407		Disfrute del trabajo.	Trabajo con todo el grupo.	M Bueno, listo Y vamos a mirar acá otra palabra.
408				N en esa
409				M ahhhhhh
410				N El abuelo.
411				M El abuelooo, dime tú que cumpla tres características. Abuelo
412				
413				N vieja
414	Pregunta de		Acompañami	M El abuelo, como le puedo decir yo en masculino y femenino

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
415	la maestra.	Socialización de los niños.	ento permanente.	N abuelo y abuela.
416				M Abuelo está en qué?
417				N En masculino
418				M Y para que diga en femenino
419				N Ehhhh abuela.
420				M Abuela. Y que cumpla que haya muchas o sólo una.
421				N Habla y no se entiende lo que dice) Todos ríen.
422			Participación activa.	M Entonces cómo digo
423				N Abuelas. O abuelos
424				Abuelos
425				M Cuál nos falta, ustedes
426				M A ver que se deriven palabras de abuelo.
427				N abuela
428				M Abuelas sale de anciano
429				N anciano
430	Despedida a los niños.			M abuela sale de anciano?
431				N NO
432		Reconocimiento.		M Miren el trabajo tan hermosa que se hace, traen hasta al contexto lo de ellos.
433				Estudiantes en formación: Sí
434				M Bueno le vamos a dar un aplauso.
435				Estudiantes en formación. bien
436				
437				
438				
439			Cierre de la práctica pedagógica.	
440				
441				
442				
443				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE DOS
444				
445				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
1		Brinda confianza a los estudiantes	Interacción del docente con cada estudiante	M. ¿Y tú cómo te llamas?
2				M. ¿Y en qué año estas Fabián Andrés? ¿Cuántos años tienes?
3				¿Cinco y porque dices que cinco? y porque más
4	Saludo cordial a los estudiantes.			N. Mi mamá dice que tengo cinco años
5				N. porque es muy grande más N porque es muy grande
6				¿y tú cómo te llamas?
7				N. Santiago Ballesteros
8				M. ¿y en qué año estas Santiago?
9				N. Santiago en segundo
10				M. ¿tú estás en segundo?
11		Diálogo con cada estudiante	Relación con cada estudiante	N Mentiras
12				M en preescolar. Ahh en pre-escolar
13				M hoy les tengo una sorpresa
14				M. Les tengo una sorpresa
15				M. Les tengo una sorpresa, si ustedes supieran
16				M. El nos va a estar acompañando
17				M Hoy les tengo una sorpresa
18				M Hoy nos está acompañando Juan Carlos y los maestros en formación
19				M Juan Carlos nos va a tomar unas fotos
20				N. A mí no
21				M. Entonces que me las tomen todas a mí
22				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
23				N a mi si
24				N a mi no
25				M. Les tengo una sorpresa, se que se van a divertir mucho
26	Conversación consigna para los estudiantes.	Organización de la clase a través de la consigna.	Espacio de goce	M Una canción N AAAhh
27				N yo pensé que iba a rifar algo
28				N a yo no, yo quiero escuchar la canción
29				M Qué se llama La gallina blanca
30				M Ustedes alguna vez han escuchado esa canción
31				M Yo les voy a entregar a ustedes una hoja
32	La docente repite consigna			N A sí
33				M. Les voy a entregar una hoja toma está hoja
34				M. Yo les entrego esta hoja en blanco, les voy a dar el lápiz
35				M Y ustedes van a escribir una canción con una gallina blanca.
36			Conversación constante	Confianza y seguridad
37				N Yo no se
38				N Ha como tu sepas escribirlo, lo vas hacer
39				N Yo no sé escribir
40				N Qué... yo no se
41				M A mí me contaron que ustedes si sabían escribir
42				M como ustedes van a escribir como ustedes quieran y como ustedes puedan escribir
43				N Pero, como adivinaste
44				M Tú te vas a imaginar una canción con una gallina blanca y tú también
45				N no yo no
46			M y ustedes también van a pensar en una gallina blanca con una cancioncita.	
47			N y tenemos que dibujar la gallina blanca	
48			M me van a escribir la canción	
49				
50			Proceso cognitivo	
51				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
52			significación	N Y hacemos la gallina blanca
53				M a también lo puedes hacer
54				N no yo no lo voy a hacer.
55	Brindando confianza a los niños (as)	Organización de sus ideas.		M Van a pensar en una canción con una gallina blanca.
56				N no tengo borrador
57				M tú ya terminaste
58				M Entonces ahora me vas a contar en qué consiste esa canción que escribiste con la gallina blanca
59			Mobilización de recursos cognitivos	M Lo mismo, cada uno de ustedes van a escribir una canción que ustedes se puedan imaginar con una gallina blanca, yo les voy a ayudar a ustedes con unas preguntas para escribir la canción. Dónde estará esa gallina blanca de esa canción.
60				
61				N ¿acá?
62				M entonces vas a escribirla dónde está
63				N no sé, Que no sé dónde estará esa gallina blanca
64	Crear su propia canción.	Aprendizaje a partir de una canción.		M Cómo tú creas.
65				N yo ya la hice
66				M Tú ya la hiciste.
67				M tú ya escribiste la canción. Sí
68			Trabajo a partir de las representaciones de los alumnos.	M Bueno entonces ahora me vas a decir en qué consiste lo que tú escribiste, en qué consiste esa canción. Mientras eso vamos a esperar que ellos terminen. Tú que has escrito muéstrame. Qué escribiste ahí de la canción. Dónde está esa gallina blanca de la canción tuya, Con quién estará esa gallina blanca de la canción. Escribe con uno papi.
69				N amigo me hiciste rayar.
70				M Qué más
71				M Cómo te puedes imaginar tú una gallina blanca. Lo que tú quieras, y tú también lo que tú quieras escribir. De una canción que se llame la gallina blanca.
72				N ah la gallina blanca pone un huevo jajajajaja
73				M ahh puedes escribir eso, puedes decir eso en la canción, escríbelo
74				M Y tú que vas a escribir, vas a pensar sobre una canción
75				
76				
77				
78				
79	Apoyo a través de preguntas.	Organización de ideas.		
80				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
81				que hable de una gallina blanca. Haber pensemos haber.
82				En qué consiste esa canción que se van a inventar sobre una gallina blanca
83	Alegría de los niños.		Mediación didáctica.	Van a pensar calladitos ahí. A ver que se les ocurre, Dónde puede estar esa gallina, que estará haciendo la gallina, con quién estará la gallina..
84				
85			Goce y disfrute.	Tú también vas a pensar, como tú quieras escribir, como tú puedas. Y tú también vas a hacerlo como tú puedas.
86		Experiencia significativa.		Vas a empezar a escribir como tú quieras, como puede decir esa canción que te vas a inventar, se la van a imaginar. Yo me voy a quedar calladita un momentico para que puedan pensar.
87				
88	Creatividad de los niños(as).			N se me quebró la punta
89			Interacción con cada niño brindando confianza.	N usted hizo algo malo (Un niño borrando) le pregunta al otro.
90				M Cómo tú quieras. Ahhh
91				N La gallina blanca
92				M como tú quieras y como tú creas que se escribe, vas a escribir lo que tú piensas de una canción con una gallina blanca y lo que tú quieras.
93				N Y también titulo
94				M le puedes poner título a la canción, claro lo puedes hacer porque es la canción de la gallina blanca. Tú también le puedes poner uno distinto. Todos le pueden poner título si quieren.
95				N Yo no sé hacer
96				N yo tampoco.
97			Interacción constante	M Le pueden poner el nombre a la canción. Cómo se puede llamar esa canción que ustedes se van a inventar
98	Diálogo	Proceso de comunicación		N yo le voy a poner...
99				N Marimola
100				N no.....le voy a poner mesa canmesa
101				M Escríbelo pues. Escríbelo pues haber como lo vas a escribir
102				N Mesacanmesa
103				N como se escribe lli
104				
105				
106				
107				
108				
109				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
110	Reconocimiento de sus saberes	Desarrollo de pensamiento.		M como tú quieras mi amor como tú puedas
111				N la ele con la ele
112	Cada niño expresa lo que escribió.			M como tú quieras mi amor como tú puedas
113				N listo ya dibujé la gallinita blanca
114			Situación de aprendizaje.	M y escribiste la canción
115				N Voy a llamar la canción
116				M cómo la casa a llamar la luna con luz
117			Proceso de interacción	M No tienes que borrarla, la puedes escribir acá mira, acá tienes espacio.
118				N ahhh
119			Maestro niño(a)	M acá la puedes escribir, claro
120				M Y tú que has escrito, que vas a escribir, que te has imaginado mira una canción que diga sobre una gallina blanca, como lo puedes hacer, que se te ocurre, que te imaginas, piensa en una gallina, que estará haciendo una gallina en una canción una gallina blanca en una canción, con quién puede estar una gallina blanca en una canción (La niña no responde)
121				
122				
123				
124				
125			Con preguntas ayuda al niño.	N con el gallo bailando cha cha cha
126		Genera confianza		M Ahh cómo? Piensa un poquito que puede estar haciendo una gallina en una canción. Como podríamos cantarle a una gallina blanca en una canción.
127	La docente pregunta al niño			N (cantando) La gallina blanca con la linda luz está que me acompañó
128				
129				M Mira él está cantando ya una ahí. Y tú puedes escribir todo eso que acabaste de cantar, claro... He mira es que una gallina blanca me acompañó...
130				
131	La docente continúa interactuando con los niños.	Ubicar al niño en un contexto	Proceso de confianza y seguridad	N los niños ríen.
132				M Escribe eso ahí, escríbelo...
133				N yo no sé escribir acompañó
134				M Como tú puedas, como tú quieras.
135				N Se puede copiar de su amiguito.
136				M la profe se le acerca
137				M haber como lo puedes escribir.
138				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
139				Otro niño dice.
140	Proceso de escritura.	Organización de sus ideas.		N Voy a escribir, la pa-lo-ma me- a-com-pa-ño
141				N quéee
142	Hasta la 354			M y tú cómo vas. Hay mira lo que escribiste. Que dice aquí, Cuéntame. Lo quieres leer, léelo
143				M léelo. La gallina blanca se estaba escondiendo y un pato le dijo. Qué más le podría haber dicho ese pato que tú estás diciendo ahí.
144			Proceso mental.	Y tú, que vas a imaginarte tú de la canción, de una canción que sea la tuya.
145				N me está copiando ahí
146	Preguntarle al niño sobre su producción			M pero que sea la tuya, que sea tu canción, escribe tu canción pero que sea la tuya, (la niña mira a su compañero)
147		Conocimiento del desarrollo del niño		N necesito un borrador
148				M necesitas borrar a ya te prestaron uno.
149			Permitirle al niño su propio ritmo.	N ya (Otro niño)
150				M Terminaste
151				N necesito borrar
152				M ahora me vas a decir cuál es la canción que tú escribiste listo, o me la quieres decir de una vez.
153				N Yo se la que está ahí
154				M Muéstrame que fue lo que escribiste, cuál fue la canción que tu creaste.
155				N la gallina blanca se escondió en un animal salvaje...(Cantando sin leer)
156				M muéstrame donde dice eso ahí. Muéstrame
157				N aquí
158				M Dónde dice la gallina se escondió.
159				N la gallina se escondió, (señalando unos dibujos)
160				M y dónde se escondió
161				N ahí
162				M Y tú cómo vas?
163				
164				
165	El niño dice lo que escribe		Desarrollo de su propia naturaleza	
166		mirada al proceso del niño		
167				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
168				N bien, pero tengo que borrar el cuadrito
169				M bueno.
170				M Vamos a darle otro tiempito a los amiguitos allí para que terminen
171				N no, yo, ya termine.
172				M y tú que escribiste, haber tú que te imaginaste
173				N ahora tú le vas a contar al amiguito, la canción que tú te inventaste
174			Relación docente con cada niño	N No yo no
175	Constante conversación			M tu escribiste lo que él tenía y lo tuyo
176		Brinda seguridad		N No yo no me lo inventé.
177				M Y tú que te inventaste
178				N nada
179				M De una gallinita blanca que podrías pensar, la canción haber que canción puedes inventar.
180				N No yo no me lo he inventado
181				N Tú le vas a contar a ella lo de la canción
182				N la gallina blanca
183			La docente propicia desarrollos de manera natural	Otro niño dice, mira una carita feliz para nosotros.
184	Los niños comparten lo que escriben			M Tú le vas a cantar la canción.
185		Observación al ritmo del niño.		N ahhhh
186				N Mire una carita feliz.
187				N Mire una carita feliz mire.
188				M Oh!!!! sí
189				M Muéstrame
190				N quién la hizo
191				N yo no fui
192				N yo sí soy capaz
193				M Y tú ya estás terminando también
194				
195				
196				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
197				N Hay yo miro miro,
198				N tápela.
199				N jajajajaj
200				M bueno, déjala ahí
201				M vamos a esperar un momentico para que ellos terminen allí
202			Proceso de observación de la docente	M y tu cómo vas
203				N La niña sonríe
204	Los niños ríen			M En la canción que vas a decir.
205		Ambiente que brinda seguridad		M Con quién estaba esa gallina quién era el animal? qué le iba a hacer ese animal? tu puedes pensar todo eso.
206				N mire hice una gallina blanca viejita.
207				N jajajajaj
208				N la gallina blanca estaba viejita, le decían vieja vieja
209				N jjajajajaj
210				N la gallina vieja se escondió, de un animal salvaje de un tigre ferooz. (Cantando)
211				M de quién se escondió?
212			Los niños se relacionan entre si	N De un tigre feroz
213				M Dónde dice tigre feroz.
214	Los niños disfrutaban de la actividad	Los niños actúan de manera natural.		N Acá
215				M Y entonces como diría la canción
216			Proceso cognitivo	M Cómo diría la canción
217				N Nosotros vamos a acompañar todos los días
218				N nooo
219				M No todos los días no pero si yo te hago otra invitación otro día
220	La docente pregunta a cerca del escrito	Organización de ideas		N Y a mí
221				N Y a mí
222				
223				
224				
225				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
226			Relación maestro niños.	M también
227				N Y nos vamos a quedar mucho hoy acá
228				M Sí nos vamos a quedar un tiempo
229	Los niños preguntan	Los niños manifiestan que están contentos.		N Ahhh
230				N Y también vamos a salir al descanso
231				M Sí
232				N le gusta mucho el descanso niño
233				N siii
234			interacción	N Y también traen refrigerio, porque yo no traje nada.
235				M la canción léela, a ver la gallina blanca que...
236				N no
237	Conversación de situaciones cotidianas.	Dialogo permanente		M a bueno termina pues haber.
238				M Ustedes me dicen en qué momento terminan.
239				M sí
240				N Listo ahora el sol.
241				N La gallina blanca se escondió de un animal salvaje, el tigre feroz (Un niño cantando)
242				N Ya terminé.
243				M Bueno muy bien.
244				N Un gorila iba a aplastar a la gallina y así que la aplastó y entonces el gorila aplastó la piedra, tenía chuzos la piedra.
245				N Entonces pasó
246				M Quién
247				N El gorila
248			Acción constante de la docente en la práctica	
249				N Un animal salvaje (Otro niño interrumpe)
250				M espera que él termine y ahora sigues tu.
251	Lectura del niño	Preguntas con relación a lo que va narrando.	Proceso de significación de los niños.	N Ella se fue volando y luego aterrizó y entonces fue corriendo, corriendo
252				
253				
254				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
255				M Para dónde se fue corriendo
256				N para dónde el granjero
257				M entonces escribe eso, granjero
258				N Granjero enojado
259				M enojado
260				N jajajajajajaj
261				M Bueno y tú, ahora tú
262			La docente pregunta con claridad lo que desea saber de los niños.	N La gallina blanca, se escondió de un animal salvaje...
263				M Y qué pasó ahí...
264				N entonces entonces vino un animal que iba a salvar a la gallina blanca.
265				M Bueno entonces escribe, ahí termina la canción? O qué
266	La docente pregunta a otro niño.	El niño lee lo que escribe.		N Ya casi, solo me falta o to escribir.
267				M A bueno termínala pues.
268				N Voy a hacer un sol
269				M Y tú
270			Producción del niño producto de su imaginación.	N Casi que se me olvida
271				M Ya casi vas a acabar, listo, yo espero
272				N Estaba lloviendo, y de pronto el sol salió y el sol y el sol jaja
273				N Todos me miran es a mi
274				N2 Entonces listo
275		Se le presta atención	El niño organiza sus propias ideas.	N1 Y luego cayó una gotera
276	El niño lee su producción.			N1 La gallina y el monstruo, el monstruo se subió al árbol
277				N Y luego el granjero vino y se cayó otra gotera. Voy a hacer una carta
278				N2 Entonces
279				M Escríbele el nombre tuyo acá para saber que es el tuyo
280	El infante lee su producción.	El niño se siente observado		N1 No sé
281				M Cómo tú quieras, cómo tú puedas
282				
283				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
284				N2 Listo, ahora
285				M Como tú puedas.
286			Se le hace	N2 Entonces, Esta es la última ya, entonces oye amigo no
287			acompañamiento a	dejes la silla así.
288			los niños.	N2 Es como una cabra, cabra
289				N2 Porque Andrés dice, habla así, dice cabla
290				M Bueno entonces como ustedes dos ya terminaron,
291	El niño sabe			vamos a hacer algo
292	desde sus	Se brinda		N2 Ahola tengo que decir la canción
293	conocimientos	confianza		M Tu le vas a leer a él
294				N2 A no queeé
295				M Le vas a leer lo que tu escribiste
296				M Al amiguito lo que tu escribiste de la canción.
297				N2 Ahhhh noooooooooo jajjajajaaj
298				N2 Ah no no no
299			El conocimiento	M Claro para que el sepa que fue lo que tu escribiste de
300			va de lo más	la canción!!!!!!
301			sencillo a lo más	N1 Yo escribí rana
302			complejo.	N2 Ahora le dice la canción ahora
303		El niño disfruta		M Bueno
304	El niño lee su	la actividad.		M Cántale a él la canción
305	producción.			N2 Bueno, la gallina blanca se escondió de un animal
306				salvajeee, entonces era, entonces vino un animal que iba
307			Momentos de	a salvar a la gallina blanca, entoncesss fiiin. (Cantando)
308			socialización	M Terminó la canción (La maestra aplaude) Muy bien te
309				quedó muy bien.
310				N2 jjajajajajajajaj sonrío alegremente. Espero que esta
311		El niño narra su		canción se la hayan aprendido.
312	El niño participa	producción		M Ahora vas a leer tú
	leyendo su			N1 La gallina blanca que se desplumo (Cantando)
				N2 jajajajaj
				M Bueno ahora la dices tú

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
313	escrito.			N3 Bien duro, duro duro.
314				N2 A ella le dijeron el señor que le llamó mono mono, La gallina mono
315				M Ahhhhh bravo (Todos aplauden)
316				N jajajajajaja
317				M Haber la tuya, tu nos vas a leer, nos vas a cantar la canción. Ustedes van a escuchar al amiguito porque él los escuchó, ahora ustedes van a escuchar la canción de él.
318				M Bueno vamos a escuchar al amiguito
319				N4 Una gallina blanca se la comió un dinosaurio. La gallina blanca se estaba escondiendo y un pato dijo que se fuera a casa (Lee en tono muy bajo
320				M escuchemos pues al amiguito acá que nos está diciendo la canción
321				N porque un dinosaurio y otro dinosaurio se fue a su casa, entonces se iba a la casa suya... (no se escuchó lo demás)
322			Relación niño con sus compañeritos.	M Ya terminasteee bravo.
323				N4 Ahora sigues tu
324				N4 No no he terminado
325				M Ahh no has terminado
326		Producción de texto	Acompañamiento	M Termina pues.
327			A los niños	N4 No yo no voy a leer
328	lectura			M Entonces tú vas a cantar lo que escribiste. Nos vas a decir lo que escribiste de la canción y tú.
329				N5 No has terminado.
330				M Y tú
331		Interacción social.		N6 No he terminado
332	Disfrute			M No has terminado, entonces yo les doy más tiempo para que lo lean
333				N4 Yo no lo voy a leer ni nada.
334				N4 Yo no he terminado, no he terminado
335				M Termínala, mira la hoja tuya acá, es lo que tú piensas, lo que te imaginas de una gallina blanca.
336				
337			Proceso mental	
338		La docente da espacio para que los niños realicen sus producciones.		
339	El niño manifiesta su pensar			
340				
341				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
342			Interacciones	N4 Ya terminé pero no lo voy a leer.
343				M Bueno pásamela pues.
344				N4 No he terminado
345				M Listo
346				N2 Voy a hacer algo en mi cuaderno
347				M Ahora ustedes. Yo les voy a enseñar la gallina blanca de la canción que yo les traje. Ven yo lo miro a ver qué tal es te lo voy a guardar allí porque yo lo quiero ver ahora.
348				
349				N4 Pero cuídalo mucho..
350				M Si yo te lo cuido. Les voy a enseñar la canción, les voy a enseñar la canción de la gallina blanca que yo les traje. Pero vamos a esperar un momentico que ellos terminen.
351				
352				N5 La gallina blanca (cantando)
353				N2 les falta mucho.
354			Momento de relación de la docente con todo el grupo	M Yo se las guardo y ahora se las vuelvo a entregar. Tú las vas a leer.
355				N6 No
356	La docente les cuenta lo que ella va hacer.	Co se le interrumpe al que no ha terminado.		M Me van a mirar que yo les voy a enseñar la canción. La canción mía también se llama la gallina blanca. La canción es así. La gallina blanca, sale de paseo, con sus seis patitos y el patito feo. Los pollitos corren mucho más ligero y lo dejan sólo al patito feo. Qué tal!
357				
358				
359				
360			Se continúa con la secuencia pedagógica.	N” Está bien.
361	El niño entona el título de la canción	Se muestra expectativa		N1 estupendo (Aplaude)
362				M La vamos a repetir sí
363				M La vamos a repetir, ustedes me van a ayudar. Me van a ayudar ustedes la vamos a cantar todos.
364				N Siiiiiii
365				
366		Los niños escuchan	Relación docente con todo el grupo.	M Listos, los estudiantes me están dibujando la gallina, miren (Los estudiantes pegan las láminas de la gallina)
367	La docente canta la canción			M Se las voy a cantar desde acá
368				N Hay eso parece una rana jajajaaj
369				N Una rana pollito jajajajaj
370				N1 porque es así (se toca las mejillas y las estira

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
371			Momentos de esparcimiento y confianza.	M Una gallina gordita.
372		Los niños muestran agrado		M Está es la gallina... (Señala las láminas a medida que canta y los imita) La gallina blanca, sale de paseo, con sus seis patitos y el patito feo. Los pollitos corren mucho más ligero y lo dejan sólo al patito feo.
373	Se va a repetir la canción			
374	observando la secuencia en unos carteles.			
375			Proceso de interacción.	M Ustedes me van a ayudar a cantar.
376		Ambiente de goce		N La gallina gorda jajajajaj
377				M La gallina, nos vamos a parar y la vamos a hacer, ven para acá
378	Risas de los niños			N Yo sí
379				M Yo los invito a que la cantemos y la vamos a hacer.
380				M Vengan para acá. Ahora tú terminas la historia.
381				M Yo les voy a mostrar la historia. Haber las gallinas..
382				Todos La gallina blanca sale de paseo (Cantan la canción siguiendo a la maestra, imitando los movimientos)
383				M La van a cantar ustedes solitos, mirando acá
384				M Quién se la sabe?
385				M Mirando acá
386				N La gallina gorda jajajajaja
387	Los niños le cambian el título a la canción	El niño escucha a la docente.	Proceso natural de los niños.	M Tú te inventaste otra de la gallina gorda.
388				Todos cantan
389				M señala los dibujos. Te voy a ayudar
390				Todos La gallina (Cantan)
400			Desarrollo corporal, cognitivo.	M La vamos a cantar pero vamos a movernos todos.
401	La docente canta una canción	Los niños siguen la letra de la canción acompañada de movimientos.		Todos cantan e imitan los movimientos, todos se divierten.
402				M Quién quiere ser primero la gallina
403				N Yo
404				Todos cantan y señalan a un niño como patito feo.
405				N4 El es el patito feo. jajajajaja
406				M La gallina blanca, sale de paseo, con sus seis patitos y el patito feo. Los pollitos corren mucho más ligero y lo
407				
408				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
409				dejan sólo al patito feo. Qué tal!
410				M Quién quiere ser primero la gallina
411		Invitación de la docente.	Interacción pedagógica.	Todos Yooooo
412	Consigna de la docente			M A la cuenta de tres, ustedes van a ser los pollitos, y quién va a ser el patito feo.
413				M Tú vas a ser pollito y tu pollito, y tú.
414				M Y quién va a ser el patito. (La profe, ninguno quiere.
415				Todos cantan
416				M les voy a poner la canción nos sentamos.
417				N El patito mono... el patito feo sale de paseo, (Cantando mientras la profesora canta)
418				M les voy a poner la canción y ustedes lo van a acompañar con las manos así.(Empiezan a sonar las palmas)
419				M Escuchemos y vamos a ir aplaudiendo así
420				Todos (miran el computador, escuchan y aplauden).
421				N2 Otra vez.
422				Todos: Otra vez
423				M Por última vez les pongo la canción, como tú fuiste la gallina ahora quién va a ser la gallina. Otro que sea el patico? El patico fui yo ahora, tú quieres ser patico. Tú haces de patico esta vez.
424				N7 No
425	Los niños dramatizan la canción	Relaciones interpersonales.	La docente motiva a los niños	M Entonces tu
426				M Bueno vean aquí está el patico.
427				M Pone la canción.
428				Todos: cantan, dramatizan (Los maestros en formación cantan y aplauden)
429				M Bravooooo (Hay aplausos)
430				M Bueno nos vamos a sentar.
431	Todos los niños cantan.			M Daniel les está entregando una hoja y ustedes van a escribir ahí gallina, gallina.
432				N profe a mí me dio esta
433				
434				
435				
436				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
437				M Van a escribir gallina
438		Los niños se apropian de los personajes		M como tu creas que se escribe gallina
439			Proceso mental, corporal, social.	M como tú quieras y tú también vas a escribir como tú quieras.
440	Cada niño escoge el personaje que desea representar.			M recoge el lápiz.
441				N Yo lo cojo.
442				M Recógelo, cada uno va a escribir gallina.
443				M Y tú le vas a entregar la hoja a él.
444				M escribe pues gallina, escribe gallina
445			Cada niño hace la producción escrita.	M Ahora vas a escribir blanca, vas a escribir blanca, vas a escribir gallina blanca
446	Se entregan hojas	Se inicia el proceso de escritura		N blaasaanca
447				N Gallinas blancas, gordas jajajaj
448				M Y van a escribir pollito, como ustedes crean que se escribe pollito
449				N pollito, la pela
450				M pollito
451				M Entonces vas a escribir gallina
452				M Ya escribiste acá, que dice acá
453	La docente dice que como ellos crean	Conceptos de las disciplinas.	Producción de cada niño	N gallina fea
454			Trabajo individual.	M Y blanca
455				M Y tú, tú que escribiste
456				N2 gallina
457				M Entonces ahora escribe blanca
458			Brinda confianza	N2 blanca
459	Los niños escriben	Se va observando la producción de los niños		M escribe pues blanca
460				M les entrega una hoja con el texto, (Se dirige a los niños que ya terminaron. Van a buscar aquí gallina y pato) n
461				Los niños miran las letras. Cada uno lo va a buscar, lo pueden rayar, donde dice gallina y dice pato,
462				N Hay hágale
463				
464				
465				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
466				N2 Listo
467				M Dónde dice gallina
468				N dice gallina bobo
469				M Y donde dice blanca
470				N2 Ve acá dice gallinaaa.... Gallina
471				M Y dónde dice pato
472				M bueno ya terminaste.
473				M Van a buscar acá gallina y pato, cada uno lo va a
474			Los niños señalan la palabra	buscar, lo pueden rayar, dónde dice gallina y pato.
475				N2 listo
476		Proceso natural.		M ahí que escribiste, dónde dice gallina
477				N dice gallina bobo
478				M Y dónde dice blanca
479			Producciones de los niños	M Bueno
480	Los niños siguen la lectura.	Los niños señalan la palabra		M Bueno pato y pollito (Le dice a otra niña.
481				M Ya terminaste, tú me vas a buscar gallina.
482				N Toda porque hay dos.
483				M que escribiste acá
484				N2 gallina blanca
485				N2 gallina blanca
486				M y acá que dice blanca. Ahora me vas a buscar acá dónde dice gallina y la vas a rayar.
487				M búscame en todo eso donde dice gallina y tu también me vas a buscar acá.
488				N Me voy a caer.
489				M Siéntate acá
490			Observación a los niños	M y ustedes, ven para acá. Tú me vas a decir aquí dónde dice gallina. Muéstrame dónde dice gallina.
491	Pregunta a los niños	Estado de la escritura.		N acá y acá
492				M vas a mirar bien dónde dice gallina; y dónde más dice gallina, muéstrame.
493				
494				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
495				M Mira, tu me vas a decir dónde dice gallina (otro niño.
496			Ambiente aprendizaje.	M Ahí y dónde más dice gallina, búscalo bien, dónde dice gallina y dónde más dice gallina.
497				N mire blanca y gallina
498				M dónde dice blanca y dónde dice gallina
499				M Ahí dice gallina?
500			Construcción de conocimiento.	M Dónde más dice gallina?
501				M Ahí dice gallina y tú
502	Lectura	Proceso de socialización.		N blanca
503				M Dónde dice gallina. Y acá que dice.
504				M Y dónde dice.
505				N Ya mostré todas.
506				M Listo, ya terminamos aquí, muchas gracias. Ya casi nos vamos de aquí. Les voy a dar el último jueguito que tengo acá.
507				M Yo les voy a decir a los niños de segundo. Miren lo que les voy a decir a ustedes dos. (Se dirige a otros niños) Tú me vas a contar aquí. Los dos me van a decir cuántas chaquiras hay acá
508			Proceso de socialización de sus producciones.	N Muchas
509				M Tu ya terminaste? Tú te vienes para acá
510	Cada niño lee su producción.			M Ahora tu deja el morral
511		La docente observa y escucha los niños.		M Tú me vas a contar cuántas chaquiras hay ahí.
512				N2 1,2, 3, 4
513				M Y...
514				M Vamos para allá y yo les voy a preguntar a ustedes (Niños de segundo) Me vas a contar cuántas hay acá y me vas a decir Cuántas patas tiene una gallina? Me vas a contar.
515				N2 1, 2, 3, 4,
516				M Te voy a dar estas.
517				N Cambiéme esta rosada.
518				M Ustedes dos me van a decir, Cuántas patas tiene un
519				
520				
521				
522				
523			Secuencia de	

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
524			actividades a partir de una canción.	pollito? Un pollito cuántas patas tiene?
525				N Tiene dos
526	La docente da una consigna para que los niños cuenten.		Creación de ambientes de aprendizaje.	M Y dos pollitos cuántas patas tienen?
527				N Cuatro
528		Relación con otras áreas.		M Bueno entonces tú me vas a decir cuántas patas tienen tres pollitos.
529				N seis.
530	A los niños de segundo se les da otra consigna.			M Por qué dices eso
531			Se complejiza el manejo de conceptos.	N A mí otro poquito más
532		Los niños atienden a lo que la docente les dice.		N2 Deme más
533	Se problematiza			M Por qué dices eso?
534				N Por que tiene seis chaquiras. (Responde niño de primero, el de segundo piensa y cuenta con los dedos.
535		Proceso cognitivo.		M te voy a dar esto para ayudarte.
536			Desarrollo mental de los niños	M Ustedes dos me van a responder estas preguntas que yo tengo acá? Sí. Y ustedes me las van a escribir acá. Mientras que yo voy trabajando acá con ellos. Entonces tu me vas a decir cuántas chaquiras hay ahí?
537				N2 1. 2, 3, 4,9, 10 (Cuenta hasta 10 de una en una pasando una por una.
538	Se les pregunta a los niños.			M Cuántas chaquiras hay
539		Se realizan procesos mentales a partir de preguntas.		N 10
540				M Y un patico cuántas paticas tiene?
541			Los niños responden a partir de observar y relacionar.	N dos (Pone dos chaquiras)
542				M Y si son dos paticos, Cuántas paticas tiene?
543				N dos
544	La docente pregunta constantemente a los niños.	La docente a ayuda a organizar la mente de los niños, a partir de preguntas.		N4 cuatrooooo
545				M Haber dime tú.
546				M UN pollito tiene cuántas paticas. Haber cuántas paticas tiene un patico
547				N Pasa dos fichas
548				Y dos pollitos, Cuántas paticas tiene?
549				
550				
551				
552			Movilidad de	

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
553			pensamiento.	N pasa otras dos.
554	Actividad a partir de preguntar le al niño.			M éstas serían las patitas de cuántos pollitos
555				N 1
556		Los niños piensan para responder.		M de uno
557			Interacción constante de la docente con los niños.	M de un pollito? Por qué dices eso. Por qué de un pollito?
558				N Porque las de adelante son dos y las de atrás son dos
559				M Entonces dos pollitos, Cuántas patitas tiene? T u lo vas a pensar
560	Se parte de preguntar.			N 4
561				M Y un solo pollito cuántas patitas tiene
562		Los niños se apoyan en el material entregado Chaquiras.		N1 dos
563				N4 Cuatro
564				M Y dos pollitos cuántas patitas tiene? Cuántas tiene? Cuántas?
565			Relaciones de conceptos.	N dos.
566	Se continúa preguntando y los niños respondiendo.			N4 disque dos, cuatroooo
567				M Por qué dices tú que cuatro
568				N Porque las de adelante son dos y las de atrás son dos. (Mirando a los maestros en formación; miren que ahí está hablando de un solo pollito)
569		Procesos de aprendizaje.		M Bueno miremos acá y acá cuántas patas tiene cada pollo? Escríbelo acá (Le dice a los niños de segundo) A los amiguitos les vamos a dar un aplauso, yo me quedo con ellos (Los de segundo) Todos aplauden. M Listo me devuelven las chaquiras.
570				M Muchas gracias por venir.
571	La docente continúa el diálogo a partir de preguntas.		Los niños comparan las respuestas.	M Escribe el nombre tuyo acá y escribe el nombre tuyo acá.
572				Cuántas patas tiene cada pollo
573		Los niños y la docente conversan.	El niño construye su propio conocimiento.	N dos.
574				M Léeme lo que dice acá
575	La docente pregunta.			N (Lee en voz baja)
576				M Si tú tienes dos pollos, cuántas patas tienes?
577		El niño responde porque		
578				
579				
580				
581				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
582		dio esa respuesta.	Los maestros en formación hacen reconocimiento a los niños.	N Cuatro.
583	La docente pregunta a los estudiantes de grado segundo.			M Y aquí, si tienes tres pollos cuántas patas tienes? Tienes ..
584				N Nueve
585				M Y tú?
586				M sí tienes tres pollos, Cuántas patas tienes?
587	Los niños continúan escribiendo.	se escucha con atención las respuestas de los estudiantes.	La docente hace cierre de la actividad.	N Seis
588				M Y tú por qué dices nueve
589				N (NO responde)
590				M Si quieres me lo muestras acá?
591		Los niños finalizan el proceso de aprendizaje.		N Cuenta con los dedos.
592	Los niños participan constantemente.		Proceso mental de los niños a partir de una situación problema.	M Tu porque dices dos, más dos, más dos.
593				N por que los pollos tienen dos patas.
594				M Y tú
595				M Tu dijiste nueve o dime tres pollos cuántas patas tienen?
596		Los niños hacen conteo.		M En total las patas.
597	Cada niño participa en la actividad de conteo.		Participación activa estudiante docente.	N Seis.
598				M Por qué dices eso?
599				N La niña cuenta los dedos.
600		Se crean situaciones de aprendizaje.	Se crean situaciones de aprendizaje.	M Muéstrame, que fue lo que hiciste cuando hiciste así (muestra los dedos.
601	La docente pregunta a partir de la respuesta a los niños.			N Un pollo tiene dos, otro tiene dos y otro tiene dos
602				M Bueno ustedes dicen que seis.
603				M Y sí contamos las patas de la gallina, Cuántas tenemos en total?
604		Los niños hacen un esfuerzo mental.		N Ocho
605				M Ah porque dices tú
606				M Y tú
607	Se continúa con las preguntas y los niños		Confrontación a sus respuestas permite organizar	N Ocho.
608				
609				
610				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
611	respondiendo.		la mente de los niños.	N Porque hay seis más otras dos patas
612				N ocho.
613		los niños relacionan con los objetos.		M Bueno si hay tres pollitos y una gallina, ustedes me dicen que hay ocho si se pierden dos pollitos y solo queda una gallina y un pollito cuántas patas quedan?
614				
615				N dos
616				M Y tú dices cuántas
617	Los niños dicen y muestran lo que piensan teniendo en cuenta las preguntas de la docente.		Proceso de desarrollo cognitivo.	N dos
618				M por qué dices eso?
619				M Bueno vamos a dar un aplauso a los niños. Muchas gracias por venir. Isabela y Ángel. Otro día los invito, Listo.
620				
621		Los niños continúan dinamizando su pensamiento.		M bueno miren que hay ahí una cantidad de cosas para ver impresionante. Ustedes el trabajo que sigue es empezar a ver cómo fue la interacción y que era lo que buscaba con cada una de esas pautas que yo le daba a los niños para trabajar; en esa tarea vamos a continuar...
622				
623				
624				
625				
626				
627				
628				
629				
630				
631				
632	La docente cierra dando a los maestros en formación lo que se va hacer con la producción y el trabajo pedagógico realizado.		El quehacer pedagógico se convierte en objeto de estudio.	
633				
634				
635				
636				
637		La docente deja una serie de inquietudes a los maestros en formación.		
638				
639				

R	Abierta	Axial	Selectiva	TRANSCRIPCIÓN MICROCLASE 3
640				

Anexo B





