

Universidad Pedagógica Nacional
Especialización en Pedagogía



Concepciones de enseñanza de las profesoras de preescolar y primaria de la ENSV

Julieta Enciso Castro
Ruth Marina Fonseca Lozano

Bogotá, Octubre de 2012.

Universidad Pedagógica Nacional
Especialización en Pedagogía



Concepciones de enseñanza de las profesoras de preescolar y primaria de la ENSV

Julieta Enciso Castro
Ruth Marina Fonseca Lozano

Trabajo de grado para optar al título de Especialistas en Pedagogía

Jorge Enrique Ramírez Calvo
Mg. En Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación.

Bogotá, Octubre de 2012.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA	FORMATO
Código: FOR020GIB	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Versión: 01 Página 1 de 3

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Concepciones de enseñanza de las profesoras de la ENSV
Autor(es)	Enciso Castro, Julieta; Fonseca Lozano, Ruth Marina
Director	Jorge Enrique Ramírez Calvo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2012. 72 pág.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Concepciones, teorías implícitas, enseñanza

2. Descripción
Informe final que da cuenta de la investigación que se realizó en la Escuela Normal Superior de Villavicencio sobre concepciones de enseñanza que poseen las profesoras de preescolar y primaria de esta institución formadora de maestros. El trabajo se hace teniendo en cuenta una revisión conceptual sobre enseñanza, concepciones y teorías implícitas. Se muestra que la concepción de enseñanza que poseen los profesores de preescolar y de primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, tienen una alta tendencia a ubicarse dentro del enfoque de la escuela tradicional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Presencia de la Pedagogía</i>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3

3. Fuentes

ZULUAGA, Olga y otros. Pedagogía y Epistemología. Magisterio. 2003, Bogotá

GIORDAN André. (1995) Los orígenes del saber. De las concepciones personales, a los conocimientos científicos. Díada.

POZO, Juan Ignacio (2006) Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid.

MARRERO ACOSTA, Javier, PÉREZ GÓMEZ (1998) Ángel I. Teorías implícitas y planificación del profesor. Universidad de La Laguna.

DE TEZANOS, Araceli. (2006) El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Editorial Magisterio, 2006.

4. Contenidos

Los contenidos hacen referencia a las conceptualizaciones de los autores en relación a la enseñanza, concepciones y teorías implícitas. El trabajo se propuso identificar y caracterizar las diversas concepciones de enseñanza que se evidencian en las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio (ENSV), para generar procesos de discusión y reflexión a partir de la socialización de los resultados de esta investigación.

5. Metodología

La investigación es de corte cualitativo, desde el estudio de caso. Indaga las concepciones de enseñanza que tienen las profesoras de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio a partir de lo que dicen en las entrevistas y de las observaciones registradas en los diarios de campo y en los informes de práctica de los docentes en formación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando al futuro</i>	FORMATO
Código: FOR020GIB	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Versión: 01 Página 3 de 3

6. Conclusiones
1. Las concepciones de enseñanza que poseen los profesores de preescolar y de primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, tienen una alta tendencia a ubicarse dentro del enfoque de la escuela tradicional. 2. La teoría implícita de enseñanza que subyace en las prácticas pedagógicas de las profesoras de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio es la teoría dependiente, de acuerdo a la clasificación elaborada por Marrero (1998). 3. Existe una pequeña tendencia a concebir la enseñanza dentro del enfoque de las pedagogías activas y a tener una teoría implícita de enseñanza expresiva. 4. Se encontró que las profesoras repiten con los niños a su cargo los patrones con los que fueron formadas en su educación inicial. 5. A través de las entrevistas se percibe que en los procesos de formación de maestros, se hace demasiado énfasis en los métodos de enseñanza, dejando de lado la formación pedagógica, como la posibilidad de reflexionar la educación. 6. Con base en lo observado y lo escuchado se establece que las docentes de preescolar asumen la enseñanza y en general su práctica pedagógica de forma más abierta y desde unas concepciones de niño diferentes a las de las profesoras de primaria.

Elaborado por:	Enciso Castro Julieta; Fonseca Lozano Ruth Marina
Revisado por:	Jorge Enrique Ramírez Calvo

Fecha de elaboración del Resumen:	22	10	2012
--	----	----	------

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
2. JUSTIFICACIÓN	12
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	14
4. OBJETIVOS	15
4.1 General	15
4.2 Objetivos específicos	15
5. MARCO CONTEXTUAL	16
5.1 Fundación de la ENSV (1955) hasta hoy	16
6. REFERENTE TEÓRICO	24
6.1 Concepciones	24
6.2 Enseñanza	28
6.3 Algunas concepciones de enseñanza	35
7. PROPUESTA METODOLÓGICA	38
7.1 El estudio de caso	38
8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	40
8.1 Observación participante	40
8.2 El diario de campo	40
8.3 Informes de práctica elaborados por los estudiantes del PFCE	40
8.4 La entrevista semiestructurada	41
9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	42
9.1 Análisis de las entrevistas semiestructuradas	43

9.2 Análisis de documentos escritos	46
9.3 Análisis de la guía de observación	49
9.4 Análisis descriptivo de las concepciones y teorías implícitas de enseñanza que emergen de los datos	56
CONCLUSIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz del análisis de la entrevista	44
Tabla 2. Matriz del análisis de los informes escritos	47
Tabla 3. Matriz del análisis de la guía de observación	50
Tabla 4. Matriz de tendencias, concepciones y teorías implícitas de enseñanza	53

CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA DE LAS PROFESORAS DE PREESCOLAR Y PRIMARIA DE LA ENSV

RESUMEN

Esta investigación se realiza con el objetivo de conocer las concepciones y las teorías implícitas de enseñanza que tienen las profesoras de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, se desarrolla desde el enfoque de investigación cualitativa, a través de un estudio de caso.

Para la recolección de la información, se tiene en cuenta primero un proceso de identificación de las concepciones de enseñanza, para esto se hace necesario saber lo que las profesoras dicen a través de la entrevista y lo que hacen por medio de la guía de observación y los documentos escritos: diario de campo e informes de la práctica pedagógica que elaboran los docentes en formación.

Posteriormente, se busca una lógica de caracterizar esas concepciones dentro de una matriz, en la que se abordan las preguntas, categorías y aspectos sobresalientes. Finalmente, se hace la confrontación de los hallazgos con los referentes teóricos propuestos en esta investigación.

Se encontró que, las concepciones de enseñanza que poseen los profesores de preescolar y de primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, tienen una alta tendencia a ubicarse dentro del enfoque de la escuela tradicional, ya que el objeto, la manera como la organizan y el papel que ocupan en ella tanto el docente como el estudiante son postulados propios de este enfoque.

Se concluye además que, la teoría implícita de enseñanza que subyace en las prácticas pedagógicas de las profesoras de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio es la teoría dependiente.

Palabras clave: concepciones, enseñanza, teorías implícitas.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, todo está indicando que hay una necesidad perentoria de conocer y valorar las concepciones que tienen las educadoras y los educadores sobre sus propias formas de enseñar, lo cual conducirá por consiguiente, a las transformaciones de las mismas con miras a su potenciación. Con estos criterios se emprendió el estudio de las mismas en la ENSV, el cual partió de la necesidad de evidenciar sus contenidos, sentidos y significaciones, para desentrañar sus teorías implícitas, orientadas a socializar sus resultados y a emprender acciones, con intenciones críticas, para desarrollarlas y mejorarlas.

El objetivo principal de esta investigación es identificar las diversas concepciones de enseñanza que se evidencian en las prácticas pedagógicas de las profesoras de preescolar y primaria en la Escuela Normal Superior de Villavicencio. Para su desarrollo se tiene en cuenta los aportes de dos investigaciones relacionadas con la temática; una de la universidad de Risaralda sobre concepciones de práctica pedagógica de las y los estudiantes de IV semestre de licenciatura en pedagogía infantil y la otra de la Universidad Pedagógica, Concepciones de Práctica de Elsa Amanda R. Moreno.

Las anteriores investigaciones contribuyen a alimentar la discusión relacionada con las lógicas a construir en la investigación y en la definición de los autores que respaldan el proceso de análisis y discusión de los datos.

Para organizar el documento, inicialmente se indica la formulación del problema y los objetivos que orientan la investigación, así como el referente contextual y conceptual.

La metodología utilizada se inscribe en el enfoque cualitativo, con énfasis en el estudio de caso en donde se hacen descripciones y análisis detallados de las unidades definidas para el estudio, buscando con ello la comprensión profunda de los contenidos y discursos dados en los textos.

Las técnicas utilizadas en la recolección de la información son la observación participante y la entrevista semiestructurada. De igual manera, el diario de campo,

los informes de práctica elaborados por los docentes en formación son instrumentos que apoyan la recolección de la información.

Finalmente, este informe también muestra los resultados y conclusiones de la investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

A partir de la década de los años 80, con el surgimiento del movimiento pedagógico, al interior del magisterio, empiezan a surgir voces y a gestarse una importante reflexión sobre la necesidad de un replanteamiento profundo de la educación frente a las políticas y programas propuestos por el Estado y sobre el carácter y el sentido de la profesión docente en relación con el mejoramiento de la calidad educativa.

A su vez, el Ministerio de Educación, luego de un estudio realizado en 1997 sobre la calidad de la educación primaria en Colombia afirma, “como parte de los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación, el MEN decidió abordar el tema desde la raíz; es decir, fortaleciendo las instituciones donde se forman los futuros docentes”.(Ministerio de Educación, junio de 2000, Al tablero número 5) Es así, como se plantea la reestructuración de las Escuelas Normales a través de un plan de acreditación que garantizara el cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad de los programas de formación de maestros.

Frente a la anterior situación, les correspondió a las Escuelas Normales la tarea de conformar comunidades académicas que les permitiera leerse y pensar en un enfoque de formación de maestros que asumiera la investigación como posibilidad para reflexionar de manera crítica sobre el ser y el quehacer docente, especialmente en lo referido a las prácticas de enseñanza que hasta ese momento imperaban en la escuela.

Esto es, pensar en formar nuevas generaciones de docentes, capaces de tomar distancia de las prácticas de enseñanza inveteradas e inoperantes para la sociedad del momento y de proponer prácticas que respondan a las nuevas concepciones de infancia, a las nuevas teorías del conocimiento, de aprendizaje y de enseñanza, de tal manera que contribuyan a la formación de sujetos capaces de responder a los retos y necesidades del mundo contemporáneo.

Sin embargo, la situación actual de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, una década después, de haber construido una propuesta de formación de maestros críticos y reflexivos que desde un trabajo de sí mismos piensen en la posibilidad de

contribuir a la transformación de la escuela, de haber pasado ya por dos procesos de acreditación y estar ubicados dentro de las veinticinco Normales mejores del país, no se evidencian al interior de la escuela niveles de comprensión del modelo pedagógico, ni cambios significativos en las prácticas de los docentes acompañantes.

Por el contrario, se observa que cada día el quehacer de los docentes especialmente de preescolar y primaria se rutiniza, convirtiéndose esto, muchas veces en un obstáculo para el desarrollo de las ideas de enseñanza a través de proyectos de aula, que los docentes en formación deben hacer evidentes en su práctica pedagógica.

Ante esta situación, y con el ánimo de iniciar procesos de reflexión y de resignificación de las prácticas de los docentes, se hace necesario indagar sobre muchos aspectos de la vida institucional, interpretar y comprender las prácticas, especialmente las concepciones de enseñanza que poseen los docentes de preescolar y primaria de la Escuela Normal de Villavicencio.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las concepciones de enseñanza que se evidencian en las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio (ENSV)?

4. OBJETIVOS

4.1 General

Identificar las diversas concepciones de enseñanza que se evidencian en las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, ENSV.

4.2 Objetivos específicos

- a.) Describir las teorías implícitas en las prácticas de enseñanza, de las docentes de preescolar y primaria de la ENSV.
- b.) Analizar críticamente los hallazgos, a fin de confrontarlos con los referentes teóricos planteados de tal manera que permitan el inicio de una propuesta de resignificación de las prácticas.
- c.) Socializar los resultados obtenidos a través de informes y jornadas pedagógicas de discusión y reflexión.

5. MARCO CONTEXTUAL

5.1 Fundación de la ENSV (1955) hasta hoy

La finalidad de hacer este marco contextual es poder describir los procesos que se han venido desarrollando al interior de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, desde la fundación, en el año 1955, hasta hoy y que han incidido de alguna manera en su enfoque de formación de maestros.

En este sentido, se hace necesario problematizar el papel que juega en la formación de maestros la historia. En concordancia con los planteamientos de Violas (1989, citado por Tezanos, pág. 29).

“Referente al papel de la historia en la educación de los maestros, considera dos momentos de comprensión, que aunque relacionados tienen importantes diferencias (1) la comprensión que resulta de la historia entendida como sustituto de la experiencia; esto es, de qué manera los sujetos individual o colectivamente forjan sus respuestas a realidades específicas de su tiempo y aplicada al presente; y (2) la condición de cómo se han desarrollado ciertas condiciones de nuestro presente”.

Al hacer un rastreo por la educación que se daba hacia los años 1955, se puede evidenciar que había una desigualdad entre la zona rural y urbana en cuanto a la diferenciación de planes, contenidos básicos y duración de la escolaridad obligatoria.

En este contexto fue fundada la Normal Rural de Villavicencio, para dar respuesta a “las necesidades de cobertura y mejorar los índices de deserción, repitencia y las bajas tasas de escolaridad.” (Rojas de Ferro pág., 2). Con la “introducción del modelo de la tecnología educativa orientado bajo los principios de la enseñanza programada basado en la propuesta de Skinner se aplica la teoría del condicionamiento operante a las situaciones de aprendizaje; es decir, los aportes de la psicología del aprendizaje se convierten en una fuente clave para la tecnología educativa. Con este enfoque, esta última aborda el diseño de sistemas de instrucción en los que se proponen actuaciones como la especificación de los objetivos en función del aprendizaje, la individualización de la instrucción o la elaboración de materiales estandarizados”. (Valcárcel, pág. 70)

Así mismo, el maestro quedó reducido a un simple ejecutor, su autonomía quedó recortada, incluso en sus aspectos pedagógicos: “al Estado le basta con ejercer su poder monopolizando y controlando la elaboración de las instrucciones”; (Tribuna Pedagógica N° 1 pág. 9) pero además, la introducción de este modelo se hizo también con la finalidad de darle un carácter de cientificidad al quehacer docente y fundamentalmente contribuir a una expansión en la cobertura del sistema educativo, problema que aquejaba en este momento a la mayoría de los países latinoamericanos. (De Tezanos, pág. 29). Para lograr ese propósito se hizo una reforma educativa que pretendía poner fin a las desigualdades entre la zona urbana y rural en cuanto a la diferenciación de planes, contenidos básicos y duración de la escolaridad obligatoria.

El aspecto más preocupante era tal vez el de la calidad de la educación primaria manifestada en una baja asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes y altos índices de deserción y repitencia. Parte de la raíz del problema se centra en la falta de preparación académica y metodológica del magisterio. Una investigación diagnóstica realizada en 1966 por quien más tarde sería el director de la Misión Pedagógica Alemana confirma esta hipótesis: “los alumnos sin diferencias regionales ni sociales, no estaban adquiriendo los conocimientos básicos que se suponía debería impartirles la escuela, y los maestros a su vez no poseían los conocimientos necesarios para ofrecer una educación de calidad”. (Tribuna Pedagógica N° 1, pág. 9).

Para solucionar la anterior problemática, el gobierno contrató a la Misión Pedagógica Alemana para la capacitación de los docentes en servicio y el suministro de materiales didácticos con el propósito de ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ibídem, pág. 9).

Es decir, el concepto de enseñanza estaba supeditado a la reproducción de contenidos propuestos por “expertos”, no se dio una apropiación crítica, sino una aplicación mecánica de teorías elaboradas en el contexto europeo. (Presentación curso de pedagogía. Especialización en Pedagogía. 2012 II).

En conclusión, las prácticas pedagógicas de los maestros de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, han dependido, desde su fundación, al cumplimiento de

directrices legislativas gubernamentales, provenientes del Ministerio de Educación Nacional, bajo preceptos de planificación y calidad de la educación; criterios que han influido en la formación docente, al pretender asumirla como funcional, como recurso y como factor de desarrollo. En esa medida, las dinámicas educativas, están entretejidas por un marco político, social, económico y educativo específicos.

De esta manera, se dio la formación de maestros en las Escuelas Normales de Colombia, hasta 1997, año en el que se propone una de las más grandes reformas, con la propuesta de reestructuración de las Escuelas Normales del país. En este marco, se crea el decreto 3012 de 1997, “por el cual se adoptan disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores”. En el documento Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores (1998) se afirma: “la significación del maestro es tema que ha ocupado la atención de la mayoría de países en el decenio actual. Se considera, con razón, que el maestro integralmente concebido en su desarrollo personal, sus competencias y sus conocimientos, sus condiciones y calidad de vida es decisivo en el logro de una educación de calidad”.

Igualmente se plantea, que se hace necesario realizar los máximos esfuerzos por concebir una nueva visión de la educación, “una nueva educación capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas, éticas y estéticas de los Colombianos, que garantice el progreso de su condición humana a partir de ser más y no solo de tener más, que promueva un nuevo tipo de hombre consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo”. (Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores, 1998).

Algunas de las problemáticas respecto a la formación de maestros que se pretendían solucionar a partir de la implementación de este decreto estaban relacionadas con el sistema en cuanto a la falta de control de las instituciones formadoras de docentes, la politización del ejercicio docente y las desigualdades salariales con respecto a otras profesiones.

En cuanto las instituciones educativas y los programas de formación de maestros, se encontraban desprovistos del componente pedagógico, sumergidos en

unas prácticas descontextualizadas desarticuladas de la investigación y con poca claridad en los criterios para orientar la formación de los docentes.

Para alcanzar el proceso de calidad y desarrollo se definieron tres momentos: “1) La acreditación previa, cuyo fin era la resignificación rigurosa de la discursividad pedagógica y sus prácticas; 2) la acreditación de calidad y desarrollo que tuvo como propósito determinar si las Escuelas Normales Superiores habían incorporado en sus prácticas procesos que evidenciaran que la misión formadora se realizaba en condiciones óptimas y 3) la acreditación de alta calidad dirigida a legitimar a las Escuelas Normales Superiores que reúnan los requisitos que las califican como instituciones que ofrecen un servicio de alta calidad”. (Ministerio de Educación Nacional, documento formación de maestros, Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento Marco. Santafé de Bogotá, junio de 2000).

La Escuela Normal Superior de Villavicencio, obtuvo la acreditación previa y fue autorizada para abrir el ciclo complementario en el año 2000, siendo éste uno de los aspectos de mayor controversia dentro de la institución. La falta de identidad con el proyecto de formación de maestros hizo que los profesores no lo asumieran como su responsabilidad; por esta razón la mayoría de sus docentes fueron catedráticos. No obstante, el aspecto que generó mayores conflictos fue la nueva forma de asumir la práctica docente inmersa en un proceso de investigación formativa, en la que los docentes en formación, además de asumir unos contenidos establecidos en el plan de estudios, debían hacer de la praxis un proceso de reflexión con la posibilidad de desarrollo de su autonomía y la de los niños y las niñas objeto de intervención.

Terminando el Ciclo Complementario de Educadores la Escuela Normal debía someterse a la acreditación de calidad y desarrollo, proceso en el que se debía demostrar ante el país la idoneidad de la Escuela Normal para seguir formando maestros que se desempeñaran en el nivel preescolar y en el ciclo de educación primaria.

Es así, como la visita de los pares académicos mostró una realidad innegable, una Escuela Normal dividida por intereses personales entre el rector y los docentes, maestros sin ningún compromiso frente a un programa de formación de maestros, un PEI fragmentado y un grupo de educadores que luchaban por sostener un ciclo

complementario que representaba muy poco para la comunidad académica del Municipio y de la región.

De acuerdo a la anterior situación, la Escuela Normal inició un proyecto de mejoramiento que le permitió dinamizar sus fortalezas y hacer frente a las debilidades institucionales detectadas en el primer proceso de acreditación y desarrollo, en noviembre del año 2002.

“Una vez la Institución asumió el reto de aspirar a una segunda oportunidad para ganarse el derecho a continuar siendo formadora de maestros, se inició el proceso colectivo de resignificación del PEI. En forma paralela se implementó la cultura de la autoevaluación permanente que permitió reorientar el proceso hacia los seis criterios de valoración de calidad de las Escuelas Normales Superiores: identidad, coherencia, pertinencia, integridad, eficiencia y eficacia”. (Documento de Autoevaluación Institucional, 2004).

A principios del año 2003 y con la ayuda de asesores externos se empezó a trabajar una propuesta colectiva de modelo pedagógico. Durante el segundo semestre el colectivo de docentes emprendió un trabajo de problematización de su práctica pedagógica y hacia el mes de septiembre se organizaron 12 grupos de trabajo en los que se involucraron a todos los miembros de la comunidad Normalista con miras a la revisión y replanteamiento del PEI.

Teniendo en cuenta el Documento Marco para la acreditación de las Escuelas Normales se continuó trabajando en las cuatro categorías de análisis e interpretación que se contemplaban como referentes de calidad.

Estas categorías son: fundamentación pedagógica, investigación educativa, gestión educativa y núcleos del saber pedagógico. Durante el año 2004, logró conformarse una comunidad académica en la que se inició la lectura de diferentes enfoques pedagógicos, de modelos, de discursos y de prácticas pedagógicas que permitieron dar un soporte teórico al diario quehacer de los docentes. Los docentes empezaron a hacer visibles sus concepciones pedagógicas y a compartir con sus pares las estrategias y formas de actuar y de evaluar en el aula.

Se logró la construcción de un modelo pedagógico y una propuesta de formación de maestros que problematizaran la vida de la escuela a fin de ayudar a su

transformación. Se hizo evidente la necesidad de implementar unas prácticas pedagógicas que promovieran el desarrollo del pensamiento y le dieran sentido al saber; esto hizo que se pensara en la posibilidad de abordar las prácticas pedagógicas de los estudiantes del Programa de Formación desde el trabajo por proyectos de aula.

Las transformaciones sufridas por la Escuela Normal en año y medio fueron sorprendentes, la apropiación conceptual de los docentes y de los maestros en formación permeaban los diferentes acontecimientos y espacios de la vida institucional. Ese año se realizó nuevamente la evaluación externa a través de la visita de los pares académicos y la Escuela Normal fue acreditada con una valoración sobresaliente.

A finales del año 2008, en el Decreto 4790, se establecieron las nuevas condiciones de calidad del Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales. Las condiciones de verificación de la calidad establecidas son: pertinencia del programa de formación para el desempeño docente en preescolar y primaria, currículo y plan de estudios, práctica docente, investigación, temas de enseñanza obligatorios, modalidades educativas de atención a poblaciones, créditos académicos, seguimiento a egresados, infraestructura y dotación, gestión administrativa financiera y la autoevaluación.

La pertinencia se asume desde el objeto de formación de maestros para atender la población de preescolar y primaria de la sociedad actual, “pensar un programa de formación de maestras y maestros, es crear las condiciones para generar en éstos la preocupación fundamental de la educación de las niñas y los niños más pequeños”.

Esto quiere decir que se deben ver enfrentados, “desde la perspectiva de la pedagogía, a comprender el desarrollo de las niñas y los niños y contribuir a su formación como futuros ciudadanos activamente integrados a su sociedad”. (Documento de apoyo para la socialización del decreto 4790 de 2008).

Así pues, los currículos y planes de estudio de las Normales deben definir claramente los propósitos de las disciplinas, la manera como es concebida la infancia, las consideraciones sobre la misma y la manera como los futuros docentes

se preparan para garantizar que los niños estudien, se desarrollen y vivan en condiciones óptimas de calidad.

Así mismo, debe dar cuenta de la forma como se están abordando y preparando a los docentes en formación para comprender las problemáticas y a la vez actuar frente a poblaciones con necesidades educativas especiales, poblaciones étnicas, afro descendientes, campesinas y en riesgo o situaciones de conflicto.

La práctica docente, como condición de calidad debe responder a propuestas en las que se tenga en cuenta las características y las condiciones en que viven los niños de hoy, pero también a las nuevas propuestas pedagógicas enmarcadas en la humanización de la educación, “en este contexto en el que se abre camino una nueva concepción de práctica pedagógica, la cual se caracteriza por ser ante todo una práctica investigativa, con la cual se asume una postura reflexiva dando vida a la pedagogía aplicada por el maestro en formación, no solo por medio de su actuar sino también por la reflexión e indagación” (Documento de apoyo para la socialización del decreto 4790 de 2008, página 17).

La investigación, debe constituirse en la posibilidad de transformación de las prácticas pedagógicas y de la escuela.

Otro referente de calidad, es que los estudiantes comprendan la importancia de los temas de enseñanza obligatoria y que desarrollen competencias que les permita poner en escena los proyectos educativos institucionales de manera coherente y pertinente.

Las Escuelas Normales, deben estructurar su Plan de Estudios en créditos académicos, que les permita trabajar desde la interdisciplinariedad y para facilitar la validación o reconocimiento de saberes con las Universidades en caso que los graduandos deseen continuar su formación docente.

Así mismo, el Programa de Formación debe desarrollarse en unas instalaciones que tenga la infraestructura y dotación adecuadas para realizar procesos formativos de calidad, y además, deben establecer unos procedimientos para hacer seguimiento a sus egresados, que permita dar cuenta de la pertinencia de la formación de docentes para la región y de sus desempeños tanto a nivel laboral como académico,

su participación en los procesos académicos e investigativos y la manera como han sido partícipes de las problemáticas de la ciudad.

El decreto 4790, también contempla la forma como deben ser administrados los recursos, en virtud de lo establecido en la ley 115 de 2001 y autoriza el ingreso de estudiantes no normalistas al programa de formación que tendrá una duración de cinco semestres académicos. En junio de 2010 la Escuela Normal Superior de Villavicencio, es evaluada y autorizada para continuar formando maestros para desempeñarse en el preescolar y en el ciclo de básica primaria, de acuerdo a las condiciones de calidad exigidas por el Ministerio de Educación Nacional.

La forma como se asume la práctica pedagógica es reconocida por los pares académicos como una propuesta que posibilita a los docentes y a los niños el encuentro con experiencias que modifiquen sus formas de actuar y le den sentido y significado a la escuela.

6. REFERENTE TEÓRICO

6.1 Concepciones

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

“Las concepciones se elaboran a partir de toda la información percibida del entorno, las cuales son codificadas, organizadas y categorizadas, conformando un todo coherente, puesto que estas son verdaderas para la persona que las construye y no necesita que la sociedad las valide. Ya que son arraigadas y resultan difíciles de transformar”. (Ramírez Diana, et al 2010: 30)

De acuerdo a los planteamientos de (Giordan, 1998:109), “las concepciones se construyen en el contacto con la enseñanza, el medio social y sobre todo a través de las informaciones de los medios de comunicación y las experiencias de la vida cotidiana, son estructuras conceptuales en las que se insertan y organizan los conocimientos nuevos, de los que se apropian los sujetos que aprenden”. En este sentido, este mismo autor, sigue corroborando que las concepciones tienen una génesis al tiempo individual y social y que la concepción se entiende como un proceso personal, por el cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos.

“Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural de la parental, de la práctica social de niño en la escuela y más tarde de la actividad profesional y social de adulto” (Cfr. Giordan, A, 1998:109)

“Las concepciones no son el producto, sino más bien el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa evidentemente a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos, pero también por las relaciones que entabla con otros individuos o grupos, en el transcurso de su historia y que permanecen grabadas en la memoria” (Ibídem, 110)

Es decir, las concepciones “son los procesos de una actividad de construcción mental de lo real, filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas y simultáneamente pueden a veces ser completadas, limitadas o transformadas, lo que da como resultado nuevas concepciones”.(Giordan A, 1998: 110)

“Las concepciones forman un todo más o menos estructurado y duradero que posee una lógica o al menos coherencia propia.

La persona rara vez tiene conciencia de sus concepciones, es por ello muy difícil hacérselas expresar, sobre todo cuando se trata de habilidades habituales para él, se presenta como una actividad familiar, que escapa a su control, pues es natural”. (Giordan A, 1998:115)

Coligiendo los anteriores planteamientos, Moreno Elsa (UPN, s.f), retoma los aportes de André Giordan y de Vechi (1998:119) y señala que “las concepciones corresponden a una movilización de lo adquirido, con el fin de efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real, el sujeto cognoscente es un actor que construye su historia social. A partir de la concepción la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le permite, comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpretar situaciones inéditas, razonar para resolver una dificultad, o responder de una manera explicativa, pero también seleccionará las informaciones exteriores, las comprenderá y las integrará”.

De acuerdo a los aportes de la investigación de Ramírez Diana (2010:30) retomando a Juan Ignacio Pozo (2006, pág. 34) indica que las concepciones a lo largo de la historia se han entendido de diversas maneras: inicialmente se decía que era la forma como cada persona veía una situación, luego se dijo que eran creencias que se iban construyendo gracias a la interacción con otras personas y finalmente para hablar de concepciones encontramos el término de teorías implícitas; “las cuales son construcciones mentales que cada persona realiza en el medio social en el que se desenvuelve, constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información”. (Pozo, 2006: 23).

Las personas utilizan las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. “Son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa. Son implícitas en tanto son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales”. (Pozo, 2006: 24).

Así mismo, la investigación en mención, tiene en cuenta los aportes de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, pág. 33), quienes consideran que “el cambio de las teorías implícitas se ve incrementado al establecer numerosos contactos sociales que influyen en la argumentación sobre el tema al que se refiere el individuo y la reflexión sobre ésta, hasta generar su reestructuración y construcción social. Este proceso también se puede dar en el contexto de la educación formal cuando se fomenta la interacción entre los alumnos y la discusión sobre un tema”. (Óp. Cit Pozo, pág. 33)

En este sentido, Moreno Elsa Amanda (PDF pág. 5), retoma los aportes de los anteriores autores y plantea que ellos desarrollan un concepto similar al de concepción en cuanto “se conciben como construcciones personales reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales”.

Los mencionados autores plantean que las Teorías Implícitas son construcciones personales que se presentan por la experiencia social y cultural del individuo en relación con la colectividad; el individuo no está en contacto cultural sino con prácticas culturales y es desde éstas que se organiza el pensamiento y el conocimiento.

Para Giordan y de Vecchi (1998, pág. 19), “el concepto sobre las concepciones ha evolucionado bastante ya que se ha pasado de una estructura intuitiva e imprecisa, a un concepto didáctico, como teorías implícitas que el individuo puede ir modificando a medida que pasa el tiempo con la apropiación de conocimientos en la vivencia de nuevas situaciones”.

Ahora bien, volviendo a retomar la investigación de Moreno (pág. 5), quien se fundamenta en los estudios de Marrero y dado que esta investigación se basa en

identificar las diversas concepciones de enseñanza que se evidencian en las prácticas pedagógicas de los profesores de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, se decide adaptar su clasificación:

Teoría Dependiente: cuando se concibe la enseñanza como guiada y dirigida por el maestro, si éste no enseña, los estudiantes no aprenden por sí solos. Los principales recursos de la enseñanza son la disciplina – los alumnos deben seguir las explicaciones del profesor en silencio y con interés-y la evaluación, mejor sin previo aviso, pues es más fiable. Asumida una concepción inmovilista del docente que únicamente precisa de vocación y capacidad directiva de grandes grupos para desarrollar su labor.

Teoría productiva: en ella la enseñanza enfatiza la búsqueda de resultados y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje. Evaluada con base en los objetivos, obviamente se convierte en un mecanismo de control. El principio de pragmatismo referido a los alumnos, se centra en la idea de que lo más útil es enseñarles el conocimiento científico y formarlos en hábitos eficaces como medio para mejorar la sociedad.

Teoría expresiva: el principio de la actividad es fundamental puesto que el estudiante puede ser ocupado y experimentar permanentemente.

Desde el punto de vista externo, el alumno es lo más importante: que conozca los objetivos planteados por el profesor y la relación de los contenidos curriculares con su entorno, son aspectos primordiales.

Teoría interpretativa: expresa una pedagogía centrada en el estudiante, pero el maestro privilegia los procesos más que los resultados y destaca el aspecto comunicativo de la docencia.

Teoría emancipadora: destaca el carácter moral y político, preocupándose por legitimar objetivos y contenidos, vinculando prácticas de enseñanza con el marco político e institucional y privilegiando la intencionalidad crítica y emancipadora.

“Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero Ibídem, pág. 34). Este argumento planteado en la investigación de Ramírez Diana (2010) evidencia que cada persona al enfrentar una situación, utiliza las concepciones que ha construido

en su entorno social. Para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal, pues es allí donde éstas son construidas y modificadas de acuerdo a la realidad del mundo que lo rodea.

Las concepciones no se deben interpretar como colecciones de informaciones pasadas o como elementos de una reserva informativa destinada únicamente a posteriores consultas.

Las concepciones corresponden en primer lugar a una movilización de lo adquirido para efectuar una explicación. (Giordan A 1998:119).

Es así, como el hombre en un acto de autonomía construye sus propias teorías y caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación. Sin embargo, es importante agregar que “las concepciones, son teorías discutidas en el proceso de enseñanza, pues a través de las actuaciones realizadas en el aula, se construyen argumentos para reevaluar, replantear o validar las ideas y pensamientos que se habían formado antes, de enfrentarse con la realidad educativa”.(Ramírez Diana, et al 2010, 35).

6.2 Enseñanza

Hablar de enseñanza es algo complejo ya que ésta tiene diversas acepciones e interpretaciones. Para muchos, la enseñanza está asociada con el acto de enseñar y éste a su vez, con el de señalar, adiestrar e instruir. También nos remite a una tarea casi exclusiva del docente y está vinculada a un lugar que es la escuela, pues se considera un hecho inherente a ella, además se cree que para que la enseñanza ocurra se requiere la presencia de un docente y uno o varios estudiantes. A decir de Martha Baracaldo “los significados otorgados al término enseñanza muestran que en ella está implicada la relación enseñante-enseñado” (Baracaldo Martha, “El concepto de enseñanza”)

El concepto de enseñanza ha sido asumido desde diversas miradas, como aquel trabajo instrumental y sin sentido que ha estado asociado a un método y que ha predominado por mucho tiempo en la escuela, como logro o supeditado al aprendizaje, es decir señala un resultado que es la tarea, el aprendizaje.

En los últimos tiempos han surgido ideas en torno a la enseñanza como poseedora de unos discursos y unos saberes que le son propios y que le corresponde a la pedagogía abordar.

“La enseñanza y el saber construido en torno a ella no se limitan a ciertas formas, como la enseñanza frontal y verbal, ni se agotan en los lugares en los cuales, históricamente, se han alojado. Esta consideración, permite agregar que, aunque desapareciera esa enseñanza frontal y verbal, los sujetos que históricamente han sido portadores de los saberes sobre la enseñanza y los lugares específicos socialmente destinados a ella, la enseñanza no desaparecería en relación con el conocimiento, la sociedad, la cultura y la formación, aunque asumiera nuevas formas y se constituyeran nuevos sujetos y nuevas prácticas” (Vasco, 1997, pág. 20)

Respecto a las percepciones que se tiene de la enseñanza como el oficio propio del docente o el arte de enseñar del maestro y de la escuela como el lugar propicio para su desarrollo, encontramos sus orígenes en las ideas de Vives y Comenius. En palabras de Vasco, “si bien la enseñanza es anterior al surgimiento de la escuela como la conocemos hoy y si bien existieron desde la antigüedad instituciones en las cuales se enseñaba, la escuela como institución social diferenciada y dotada de un carácter particular empieza a percibirse como noción en la obra de Juan Luis Vives”. (Vasco, 1997, pág. 31)

No es que la enseñanza no existiera, se realizaban unas prácticas educativas generalizadas desprovistas de método y efectuadas en diversos lugares de acuerdo a las características sociales y económicas de las familias. Lo que Vives propone es la existencia de un lugar organizado donde puedan asistir desde muy temprana edad los niños a instruirse en la enseñanza de las letras, a cultivar su espíritu y formarse para lo bueno, alejados de los vicios y la corrupción a los que están expuestos si no están rodeados de personas sabias y probias dignas de imitar.

En la misma línea, Comenius considera que el lugar para la enseñanza debe tener unas características propias que la convertirán en un lugar único y apropiado para el acto de enseñar: grandes espacios, alejadas del ruido de las ciudades y rodeadas de grandes zonas verdes que permitieran el contacto con la naturaleza ya que esta era considerada parte muy importante del mundo, por lo tanto el hombre debía relacionarse cuidadosamente con ella.

En la gran obra la didáctica magna, se expresa así: “La escuela debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera.

Por dentro, será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes. Al exterior, debe tener la escuela una gran plaza donde expansionarse y jugar; también un gran jardín donde se sacien los ojos con la vista de árboles, flores y hierbas”. (Comenius Juan Amós, “La didáctica magna”).

Además de pensar en la escuela como el lugar propicio para la enseñanza, ésta debía estar dirigida por preceptores poseedores de virtudes como la honestidad, la prudencia y la sabiduría, al igual que Vives, Comenius juzga que los maestros deben ser “(...) personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres (...)” (Didáctica magna, página 72).

No cualquier persona podía desempeñar tan loable tarea, quien ejerciera dicha función debía demostrar honestidad y transparencia total, primero porque debía atender a un llamado especial que se manifestaba en el deseo de servir y segundo porque debía ser ejemplo para sus alumnos e inspirar en ellos el deseo de seguir las buenas costumbres.

Vasco citando a Vives afirma: “evidentemente las personas, hombres y mujeres, que están llamadas a ser maestros deben tener ciertas cualidades que les permitan cumplir su “alta función” de enseñar y de ser los “formadores de la juventud.” Para Vives, “deben los maestros no solo saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y habilidad necesarias; ser de costumbres puras, y su principal cuidado el de no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes o los induzca a imitar lo que carezca de justificación”(Vasco, 1997, pág. 44)

Los maestros debían demostrar grandes virtudes que les merecieran el respeto y reconocimiento no solo de sus alumnos, sino un reconocimiento público, esta idea convierte al maestro en un sujeto con compromisos sociales cuyo desempeño será vigilado.

A consecuencia de esto, el maestro debe cuidar de no cometer errores y además ahorrarse esfuerzos, para ello lo mejor es seguir correctamente el método, “todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su propio esfuerzo lo que

debe enseñar y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos que asimismo dispuestos, se ponen al alcance de sus manos” (Comenius, pág. 303).

Lo dicho hasta aquí, indica que la correcta aplicación del método sería lo que llevaría a los alumnos al conocimiento de las cosas y al aprendizaje de las virtudes, que la enseñanza debería desarrollarse en un lugar específico y a cargo de un maestro quien es considerado un servidor público de reconocida virtud. “Por otra parte, este personaje debe recibir un salario del tesoro público para evitar los inconvenientes y compromisos asociados a recibir un salario con dineros privados.” (“Vasco, 1997, pág.49).

Parece entonces, que en el pensamiento de Comenius la enseñanza está ligada con la idea y la existencia de la escuela y la aplicación de un método.

Con respecto a la forma como el concepto de enseñanza se ha abordado en Colombia, son importantes las investigaciones, planteamientos y discursos que el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica ha elaborado.

En palabras de Zuluaga, Echeverri, Martínez y otros, “Desde una práctica dispersa, la enseñanza llegó en el siglo XVII a constituirse en discurso metódico, capaz de articular una forma de ser del maestro, unos procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos y una caracterización de la forma de aprender el discurso que se ocupó de tal articulación, lo que se llamó la didáctica”. “Con la didáctica magna publicada en 1632, Juan Amós Comenio abrió todo el espacio de reflexión de un saber sobre la enseñanza. La transformación que inaugura una nueva forma de discursividad en el saber pedagógico es aquella que desplaza la enseñanza del libro de los clásicos a la naturaleza y del autor al método, lo que quiere decir: el método ya no será para aprender a través del filtro del autor”. (Zuluaga et al, 2003, pág. 37).

El grupo mencionado anteriormente, hace énfasis en la necesidad de rescatar la enseñanza, de sacarla de la instrumentalización y transmisión que ha ocupado por mucho tiempo y darle un lugar más amplio dentro de la línea de los problemas, de la cultura, del lenguaje y del pensamiento, “El concepto de enseñanza está dotado de una gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas cuyas

elaboraciones se refieran a la enseñanza, en lo particular en saberes específicos, por ejemplo la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la biología, la enseñanza de la geografía, etc.”(...) “La práctica de la enseñanza como parte del campo aplicado, no debe comprender solo conceptos operativos. La experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y la práctica” (ibídem, pág. 29).

Abordar la enseñanza desde el anterior planteamiento implicaría según los mencionados autores afectaciones al interior de disciplinas como la didáctica, los saberes específicos y la pedagogía. Al interior de la didáctica ya que, al docente reflexionar, pensar y problematizar los saberes desde su especificidad crearía relaciones con ellos y se generarían otros temas de enseñanza distantes de los planteados en los planes de estudio rígidos y sin posibilidad de interrogarlos, al interior de los saberes específicos ya que “habrán procesos de reconceptualización desde la interioridad de la pedagogía hacia otros saberes y hacia ella misma y desde la interioridad de los otros saberes hacia la didáctica y la pedagogía” (ibídem, pág. 30), y al interior de la pedagogía se concebiría la enseñanza como un proceso diferente al de aprender, dos procesos intensamente relacionados pero diferentes, el primero relacionado con los saberes y la didáctica y el segundo vinculado con la epistemología y las teorías psicológicas que explican los procesos de desarrollo.

De acuerdo a lo anterior, se debe dejar de concebir a la escuela como el lugar para la transmisión de contenidos y a la enseñanza como el instrumento para hacerlo, para pasar a plantear puntos de reflexión en torno a ella y al vínculo que tiene con el saber, es decir “la enseñanza, no sólo como práctica sino también como objeto de análisis.” (Ibídem, pág. 35) como lo ha hecho de alguna manera la didáctica, que como espacio pedagógico ha abordado sus conceptos, sus procedimientos, sus problemas y sus vínculos.

En palabras de Zuluaga, Echeverri y otros:

“Siendo la enseñanza la reflexión fundamental de la pedagogía es preciso preguntarse por la enseñanza como acontecimiento de saber. La enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos, ni un mero que hacer instruccional, ni la administración de un

paquete académico. No se restringe su acción necesariamente a la escuela, ni se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento”. (Ibídem, pág. 39).

Igualmente Tamayo, siguiendo a Zuluaga, aborda la enseñanza dándole un lugar al estudiante al plantear que la enseñanza está relacionada con los conflictos cognitivos y con las reconstrucciones que los estudiantes deben hacer de los saberes ya construidos, “se reconoce un sujeto activo que llega a la escuela con una visión del mundo y una manera de actuar en él, que desencadena procesos de construcción de conocimiento o cambio conceptual, pero también actitudinal, metodológico, axiológico y estético”.(Tamayo Luis Alfonso, Tendencias de la pedagogía en Colombia, pág. 74).

Todo esto significa que desde las instituciones formadoras de maestros se deben propiciar espacios de formación que posibiliten la problematización y tomar distancia de las formas de enseñar como método, como instrumento de transmisión, para dar una mirada a la enseñanza como categoría que posibilite otras formas de pensar; también, que se hace necesario, que la escuela, el saber, el maestro y el estudiante adquieran un sentido y un significado diferentes.

“La pedagogía como conjunto de saberes y prácticas (disciplina) tiene como objeto la enseñanza, pero no como el simple enseñar sino como un acontecimiento complejo que como categoría convoca: el pensamiento, la cultura, el lenguaje, el arte, los valores, los textos, los métodos, y que de ninguna manera se reduce a la transmisión de información” (Tamayo Luis Alfonso, Tendencias de la pedagogía en Colombia, 2007).

Es por ello, de gran importancia traer aquí las ideas con las que Martínez Boom aporta a los actuales debates sobre la enseñanza. Darle un lugar diferente a la enseñanza se constituye pues, en premisa importante dentro de las reflexiones pedagógicas.

Alberto Martínez Boom, la aborda desde la perspectiva de un acontecimiento complejo, como una categoría que tiene su propia historicidad y en tanto puede transformarse y trascender, nos invita a verla más allá de un simple acto

comunicativo o repetitivo, para empezar a verla desde lo que se esconde detrás de ella, desde su complejidad.

“Enseñar es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre. La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética, y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura”. (Ibídem, pág. 40)

“Repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber, que adquiriría sentido y lugar específico”. (Ibídem, pág.211)

De igual manera, la enseñanza como posibilidad, como ilusión a ese pensamiento del afuera, no determinaría pasos ni esquemas a seguir, más bien mostraría para provocar; la enseñanza como un mostrar, como una posibilidad abierta a la vista y “sin ninguna finalidad diferente a la incitación”. “Pensar la enseñanza como acontecimiento implicaría entonces exorcizarla de toda exigencia funcional u operativa, de todo requerimiento que la precise solo cuando es necesario el afinamiento de una u otra competencia. Sería necesario entonces un desplazamiento, una cierta deslegitimación de sus efectos normalizadores para liberarla hacia un territorio donde la agonística, el azar y la incertidumbre, entren en el juego del pensamiento.

Pensamiento entendido como libre incursión en lo nuevo; desde lo mismo pensado, la diferencia impensada para evocar otros modos de ver y de decir. Pensar es un gesto que se proyecta, no como una sumatoria de la teoría y de la práctica sino como una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso”. (Martínez, 2003, pág. 212).

6.3 Algunas concepciones de enseñanza

Concepción de enseñanza en la pedagogía tradicional: El propósito de la escuela es el de transmitir saberes y valores aceptados socialmente, se aprende por transmisión y es el maestro el encargado de ello a través de la oralidad, por lo tanto el silencio y el orden se convierten en condiciones indispensables para el aprendizaje.

Basta con corregir, repetir y hacer repetir hasta lograr memorizar, esto es, que lo expuesto por el docente quede grabado al pie de la letra, pues se le considera el poseedor del conocimiento, cuya función además, es seleccionar estímulos, mientras que al niño se le ve como algo vacío al que desde el exterior hay que llenar y quien debe permanecer pasivo asumiendo una verdad que se considera universal e incuestionable.

El método debe garantizar la modificación de conductas y la consecución de objetivos planteados mediante contenidos organizados en asignaturas. Para ello, se acude al pensamiento de los clásicos acompañado de la severidad, las manifestaciones de autoritarismo y el castigo.

Se considera que la enseñanza debe ser de manera secuencial y de acuerdo a un orden cronológico, especialmente aquellos saberes específicos relacionados con la enseñanza de las ciencias.

Concepción de enseñanza en la pedagogía activa: La enseñanza está dirigida al hacer, cobran importancia las actividades prácticas en estrecho vínculo con la naturaleza y con los intereses de los niños.

El propósito de esta educación, que surge como rechazo al autoritarismo y magistrocentrismo de la pedagogía tradicional, es el de preparar para la vida y para que el niño participe y contribuya a la sociedad en la que se desenvuelve. La enseñanza se da estrechamente relacionada con la experiencia, entendida como la posibilidad de aprender a partir de la manipulación de los objetos y del desarrollo de los sentidos. El niño pasa a ser activo, considerado el protagonista del proceso educativo, sus necesidades e intereses son tenidos en cuenta y se consideran aspectos vitales para convertir la escuela en un lugar donde el niño se sensibilice, viva de acuerdo a su naturaleza, desarrolle su creatividad y sea feliz.

Los métodos de trabajo en grupos y en colectivo rescatan la necesidad de vivir en comunidad, realizar aportes al colectivo donde se habita y actuar con responsabilidad al mismo tiempo que promueven el reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias individuales.

El docente tiene la función de guiar el trabajo de los estudiantes y hacer que estudien el medio circundante a la escuela, que los contenidos sean vivificados, integrados y que se desarrollen desde procesos y preguntas relacionadas con el mundo de la vida.

Concepción de enseñanza en la tecnología educativa: La enseñanza es asumida como transferencia de información y los resultados son el propósito más importante de esta propuesta pedagógica.

El aprendizaje es medido por el alcance de los objetivos y el logro de la eficacia, a través del uso e intervención de medios tecnológicos.

La formación desde este enfoque es instrumental, técnica y está encasillada en un currículo fijo y en la búsqueda de la eficiencia en los resultados.

Concepción de enseñanza en el constructivismo: En torno a ideas generales constructivistas, la enseñanza es considerada como un proceso en el que intervienen los conocimientos previos de los estudiantes y las acciones, problemas y situaciones de aprendizaje seleccionadas y planteadas por el docente con la finalidad de propiciar desequilibrios.

La enseñanza en esta corriente está estrechamente ligada con el cómo se aprende y se da gran importancia a las teorías de las estructuras mentales o conceptuales que poseen los individuos y a las teorías de la influencia sociocultural en la manera como se percibe y construyen ideas sobre el mundo.

Concepción de enseñanza en la pedagogía crítica: La enseñanza asume el papel del estudiante como sujeto que propone desde el contexto donde está inmerso, acciones que develen el engaño al cual es sometido por los planes de estudios rígidos, alejados de la realidad, cargados de neutralidad valorativa, homogeneizantes y universalistas.

En la pedagogía crítica se asume al docente como un sujeto de saber, un intelectual, como un sujeto político, capaz de transformar la realidad de los contextos

donde realiza su práctica y quien selecciona situaciones críticas para unos estudiantes activos, cuestionadores y críticos. La enseñanza por tanto, está relacionada con la posibilidad de los intercambios de saberes entre los sujetos pedagógicos, donde el diálogo y la reflexión son elementos importantes.

7. PROPUESTA METODOLÓGICA

7.1 El estudio de caso

Esta investigación se desarrolla a través de un estudio de caso. Según Arnal y otros (1992) citado en el documento de fundamentación teórica: la investigación en y sobre educación, el estudio de caso “es la forma más propia y característica de las investigaciones ideográficas llevadas a cabo desde la perspectiva cualitativa.....”. Se caracteriza por “su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos y en centrar su interés en un individuo, evento o institución y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales”.

La base para el estudio de caso es la descripción y análisis detallado de las unidades definidas para el estudio, con lo cual se busca la comprensión profunda de la situación analizada, en este caso las concepciones sobre la enseñanza que tienen las docentes de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio. Una de las propiedades esenciales del estudio de caso según Merrian (1988) es que se realiza una rica e intensiva descripción del fenómeno estudiado, de igual forma el estudio de caso según López Baraja (1994) se desarrolla desde dos vertientes, “la heurística y la didáctica” una inscrita en los campos de estudio y la otra orientada desarrollar procesos de formación e intervención en los ámbitos socioeducativos. Para este proceso investigativo lo que se espera es la identificación y caracterización de las concepciones de enseñanza presentes en las prácticas de los docentes de preescolar y primaria de la ENSV.

De otro lado, Rodríguez (1996:91), retoma la definición de estudio de caso de Denny (1978:370) como “un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Patton (1988) lo considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos a partir de observaciones o búsquedas selectivas en casos específicos; Mac Donald y Walker (1977), hablan del estudio de casos como un examen de un caso en acción. Robert Yin (1984:23), en un texto publicado en 1985, define un estudio de caso como una indagación empírica que: “investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los

límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse”.

Las anteriores definiciones coinciden en que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés.

Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad. En esta investigación las concepciones de enseñanza de los profesores de preescolar y primaria de la ENSV, se constituye en caso potencial de objeto de estudio.

Merrian, (1988), llega a presentar como características esenciales del estudio de caso las siguientes: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Su carácter particularista viene determinado porque el estudio de caso se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad. Al finalizar el estudio de caso se encuentra una rica descripción del objeto de estudio en las que se utilizan descripciones y el análisis de las situaciones: el registro del caso (Stenhouse, 1990).

8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

8.1 Observación participante

En esta investigación se utiliza la observación participante para recoger información porque el rol que desempeñan las investigadoras como orientadoras de práctica de los docentes en formación, permite estar muy cerca al objeto de estudio, las concepciones de enseñanza de las docentes de preescolar y primaria.

Según Rodríguez (1996, pág. 165), se puede considerar la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando; en este sentido, la implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de la institución; además, supone compartir muy de cerca con las profesoras de preescolar y primaria, sus rutinas, formas de expresión, comportamientos, conversaciones, asumir los mismos compromisos y responsabilidades. Es decir, asumir un doble rol: el de observador y participante.

8.2 El diario de campo

Es uno de los instrumentos fundamentales en esta investigación porque en él se hace la primera selección y organización de la información reconstruyendo los hechos y eventos; además se va acumulando la reflexión y análisis permanente de los registros de observación de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de Educadores y las orientadoras de práctica: en él se expresan los pensamientos y sentimientos que se generan en la observación.

8.3 Informes de práctica elaborados por los estudiantes del PFCE

El contenido de estos documentos se categorizan y analizan a la luz de los referentes teóricos que iluminan el proyecto teniendo en cuenta las categorías centrales: concepciones, enseñanza y teorías implícitas.

8.4 La entrevista semiestructurada

Es otra técnica de recolección de información en donde a través de un intercambio verbal se conoce en detalle lo que piensan las profesoras de primaria y preescolar de la ENSV acerca de las concepciones de enseñanza.

9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo al objetivo propuesto el análisis de la información se realiza a partir de tres momentos:

Momento uno: Identificación

Momento dos: Caracterización

Momento tres: Confrontación

El primer momento comprende la identificación y la descripción de las concepciones y de las teorías implícitas de enseñanza de los docentes de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

El segundo momento da cuenta de las características de esas concepciones y teorías implícitas de enseñanza identificadas.

El tercer momento se asume como el ejercicio de confrontación entre los hallazgos y los referentes teóricos.

Analizar las concepciones de enseñanza de los docentes e identificar el conjunto de ideas que han construido sobre la enseñanza a lo largo de su proceso de formación, en su ejercicio docente y en las diferentes interacciones pedagógicas en interacción con otros sujetos, es posible, cuando se analizan los discursos que poseen y cuando se analizan sus actuaciones. Para conocer lo que los docentes dicen se utiliza como instrumento de recolección de información una entrevista semiestructurada, respondida por doce docentes, tres del nivel preescolar y nueve del ciclo de primaria.

Para conocer lo que los docentes hacen se utilizan como técnicas de recolección de información la observación y la lectura y análisis de documentos escritos como los diarios de campo y los informes de práctica de los docentes en formación.

Las primeras interpretaciones y análisis de la información recogida en los instrumentos mencionados anteriormente, se realizan a través de una matriz trabajada en el primer semestre de la Especialización en Pedagogía, en el seminario debate contemporáneo sobre la pedagogía.

Se utiliza una matriz para cada una de los instrumentos y en cada una de ellas aparecen las preguntas, categorías o aspectos abordados, las respuestas, actuaciones u observaciones que más se repiten, a las que se le llama concurrencias, los aspectos o respuestas marcadamente diferentes a las que se le llama divergencias, los textos altamente significativos que aparecen en las entrevistas o en los escritos y finalmente la tendencia hacia donde se dirigen las respuestas o actuaciones de los docentes.

Obtenidas las tendencias se construye una gran matriz y se ubica cada una de estas en relación con una teoría implícita y una concepción de enseñanza.

Finalmente se procede a realizar un análisis descriptivo en el que se confrontan cada una de las tendencias encontradas con los referentes teóricos abordados tanto en relación con las concepciones de enseñanza como con las teorías implícitas de los docentes de la ENSV.

9.1 Análisis de las entrevistas semiestructuradas

La entrevista semiestructurada es respondida voluntariamente por los doce docentes seleccionados de la Institución y tiene como objetivo: conocer las ideas de enseñanza que poseen los profesores de preescolar y de primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

Se formulan seis preguntas relacionadas con las conceptualizaciones de los docentes sobre la enseñanza, con las condiciones que ellos consideran necesarias para que se realice la enseñanza, las actividades que la hacen posible, las ideas iniciales que adquirieron sobre ella y las expectativas sobre la misma.

Tabla 1. Matriz del análisis de la entrevista

PREGUNTAS	RECURRENCIAS	DIVERGENCIAS	TEXTOS SIGNIFICATIVOS	TENDENCIAS
1.	LA ENSEÑANZA ES: Una actividad práctica y lúdica que llame la atención del niño. La manera de dar a conocer algunos conceptos. La acción que ejecuta el maestro. La manera como el docente busca llegarles a los niños. El método de aprendizaje para orientar un proceso.	La enseñanza es un proceso continuo, claro, sistemático en el que se forman seres humanos a partir de la construcción de saberes involucrando el contexto.	“Enseñar es formar, instruir, educar seres humanos, a partir de la construcción de saberes involucrando el contexto.”	Considerar la enseñanza como una actividad que ejecuta o desarrolla el docente.
2.	LAS CONDICIONES PARA QUE SE DE LA ENSEÑANZA SON: Ambiente amplio, agradable, decorado, higiénico. Buena disposición tanto de estudiantes como de profesores. Tener estrategias pedagógicas. Buenas relaciones con los padres. Facilitar al niño experiencias significativas. Utilizar el juego.	Contar con los conocimientos previos de los niños. Respetar la diferencia. Preparación de los docentes.		Crear que la enseñanza se produce gracias a unas condiciones físicas y externas al niño, donde los espacios físicos y la motivación son fundamentales.

	Gusto por aprender. Motivación de los niños. El acompañamiento de la familia			
3	PAPEL DEL ESTUDIANTE: El estudiante debe ser activo, Portador de ideas, disciplinado, responsable, PAPEL DEL DOCENTE: El docente debe ser orientador, guía, facilitador, amigo, ser apoyo, motivador, quien implementa estrategias	ESTUDIANTE: Indagador. DOCENTE: Quien investiga y construye conocimiento junto a sus alumnos.	“Los docentes deben cuestionar sobre su quehacer pedagógico”.	Ubicar al estudiante y al docente como personas que acceden a la enseñanza siendo amigos, apoyo y sin mayor esfuerzo.
4.	ACTIVIDADES QUE FACILITAN LA ENSEÑANZA: Juegos, dinámicas, trabajo en grupo, guías, videos, rompecabezas, títeres, mantenerlos ocupados, la lúdica, la innovación. Actividades manuales, juegos, cantos, rondas, uso de material didáctico	El trabajo por proyectos	“El trabajo por proyectos es una actividad que facilita la enseñanza”.	Considerar que la enseñanza se da gracias a las actividades que desarrollan tanto estudiantes como docentes.
5.	IDEAS INICIALES: Excelentes, activistas, esas si	Buenas en su momento.	Para la época eran unas propuestas	Crear que la formación inicial es

	eran buenas ideas, innovadoras, bonitas pero difíciles de aplicar, muy importantes, invitaban al cuestionamiento.		innovadoras	suficiente para ser buenos docentes.
6.	LAS MANERAS DE ENSEÑAR: Deben cambiar, porque hay muchos avances tecnológicos. Deben cambiar acorde a estrategias basadas en los sistemas.	La enseñanza debe propender por formar niños comprometidos con el ambiente.	“La enseñanza actual debe cambiarse por una que enseñe al niño a ser más comprometido con el ambiente”.	A considerar que la enseñanza debe adecuarse a los avances tecnológicos.

Fuente. Seminario Debate Contemporáneo sobre la Pedagogía modificado por las autoras 2012.

9.2 Análisis de documentos escritos

9.2.1 Informes y diarios de campo

El diario de campo es un instrumento utilizado por los docentes en formación, quienes registran allí lo que sucede día a día en su práctica, especialmente aquellos acontecimientos, preguntas y situaciones relacionadas con las ideas de enseñanza que posee su docente acompañante y con su proyecto de investigación, en él citan algunos referentes teóricos y problematizan lo que sucede en las aulas; también es llamado así por algunos docentes de la institución, a un cuaderno en el que registran los avances o dificultades que se presentan en el desarrollo de las temáticas, planean las clases, pegan fotocopias, hacen observaciones del comportamiento de los niños y de las novedades institucionales.

En éste caso, se analiza el diario de campo trabajado por los docentes en formación en relación con lo que ellos observan y perciben sobre las concepciones de enseñanza de sus docentes acompañantes.

Los informes de práctica son documentos escritos que los docentes en formación deben construir a partir de lo registrado en el diario de campo y son fruto de los problemas, los avances, las dificultades, las tensiones y las reflexiones elaboradas durante el proceso de práctica.

Después de la lectura crítica de los instrumentos mencionados se establecen para sus análisis los siguientes aspectos: Las ideas de enseñanza que tienen los docentes, los sujetos de la enseñanza y los aspectos inherentes a la enseñanza.

El primer aspecto, tiene que ver con aquellas definiciones, creencias, ideas y conceptualizaciones que los docentes poseen sobre lo que es la enseñanza, el segundo abarca aquellas ideas que tienen sobre las personas y las actuaciones de las mismas que hacen posible el acto enseñar y el tercer aspecto hace referencia a los recursos, los medios y actividades que los docentes consideran que propician o facilitan la enseñanza.

Tabla 2. Matriz del análisis de los informes escritos

ASPECTOS	RECURRENCIAS	DIVERGENCIAS	TEXTOS SIGNIFICATIVOS	TENDENCIAS
IDEAS DE ENSEÑANZA	La enseñanza es un método con el que el profesor transmite conocimiento a los niños. A los niños pequeños se les debe enseñar de forma rápida y sencilla. Los niños aprenden de acuerdo al método de enseñanza que use el profesor. La enseñanza es más efectiva cuando se enseña materia por materia.	Enseñar es guiar a los niños a la consecución del conocimiento	“Los profesores no preguntan a los niños lo que saben sobre un nuevo tema ni como lo harían o si conocen situaciones similares. Sus preguntas están relacionadas con lo que ya se ha enseñado, pero nada más, incluso se molestan porque nosotros preguntamos y les permitimos hablar	A considerar que la enseñanza se logra a través de un método que es utilizado por el profesor.

			dicen que continuemos rápido con el tema”.	
SUJETOS QUE INTERVIEN EN EN LA ENSEÑANZA	El docente: Es quien organiza la enseñanza, por ser el que sabe, pero debe permitir la participación de los niños. El docente debe ser activo, es un guía en la enseñanza. Los estudiantes: Deben interesarse por aprender. Los niños deben participar del proceso de enseñanza. Los padres: El profesor necesita del apoyo del padre de familia para que el niño aprenda. La comunicación asertiva con los padres de familia es importante en la enseñanza.	Se da una buena enseñanza cuando el profesor permite que el niño construya su propio conocimiento.	“Algunas docentes dicen que los niños son diferentes, que tienen capacidades, que pueden hacer cosas, pero en el momento de dirigirse a ellos o darnos orientaciones muestran todo lo contrario, por ejemplo nos dicen que son cansones, que les cuesta trabajo concentrarse”....	Se cree que la enseñanza se da gracias a la acción de los profesores y los estudiantes con la colaboración de los padres.
MEDIOS Y RECURSOS INHERENTES A LA ENSEÑANZA	Copiar en el tablero y que los niños transcriban es fundamental en la enseñanza, el libro de texto es muy	Consideran importante sacar los estudiantes del aula de clase para que el contacto con el	“La profesora dice que los niños deben ser activos, pero la verdad, es que en sus actuaciones hacen	Se hace necesario utilizar varios recursos y medios que ayuden a la

	importante. La disciplina es fundamental, Les gusta que los niños estén callados, en sus puestos y organizados en filas unos detrás de otros, la profesora escribe en el tablero los puntos positivos o negativos a los que los niños se hacen merecedores durante la jornada. Hablan durísimo porque dicen que es la única manera de controlar la disciplina. La evaluación es muy importante para lograr la atención del niño. Se evalúan los contenidos vistos, las tareas y el orden en los cuadernos. La motivación a través de la oración y alguna canción para empezar el día son parte de la enseñanza.	aire libre y la naturaleza facilite la enseñanza.	todo lo contrario, le gusta que los niños estén quietos”. “Me sorprende saber que todavía dejen a los niños sin descanso.”	enseñanza y garanticen el aprendizaje de los niños.
--	--	--	--	--

Fuente. Seminario Debate Contemporáneo sobre la Pedagogía modificado por las autoras 2012.

9.3 Análisis de la guía de observación

Esta matriz para la descripción y el análisis de la información es tomada del curso Debate Contemporáneo sobre la Pedagogía abordado en el primer semestre de la Especialización en Pedagogía. Los aspectos observables a ser considerados

en la guía de observación surgen de las recurrencias de las actuaciones de las profesoras en las intervenciones pedagógicas; para mejor comprensión y manejo de la información estas actuaciones se agruparon en cuatro momentos.

El primero de ellos es el encuentro, hace referencia al saludo, actitud y otras actividades con las cuales la profesora inicia la clase. El otro momento es la finalidad y se refiere a la manera como se hacen explícitos los propósitos de la clase, la ruta, el itinerario a seguir.

El tercero define el desarrollo de la clase y aquí se tiene en cuenta las actividades, las actuaciones, las relaciones que establece la docente con los estudiantes y la forma como es asumida la evaluación.

El último aspecto observable es la finalización, es decir la manera como se da por terminada la clase, el tipo e importancia de las tareas y la forma como se organiza la información que se trabaja en la clase.

Tabla 3. Matriz del análisis de la guía de observación

ASPECTOS OBSERVABLES	RECURRENCIAS	DIVERGENCIAS	TENDENCIAS
ENCUENTRO: (actitud, saludo y otras actividades con las que se inicia la clase)	Saludan con alegría, reciben a los niños con afecto, recurren a la oración para saludar a Dios y recibir las bendiciones durante el día, utilizan el juego como “motivación” a la clase.	Utilizan la lectura en voz alta como estrategia para cautivar el acercamiento placentero a ella.	Pensar que el inicio de la clase es un momento clave en el proceso de enseñanza y además que la motivación está presente en este momento y que de ésta depende el éxito de la clase.

FINALIDAD: (Manera como se hacen explícitos los propósitos de la clase, la ruta, el itinerario a recorrer).	No es necesario decir anticipadamente la finalidad de lo que se va a trabajar, pues a los niños hay que repetirles constantemente y es posible que los tiempos no alcancen para el desarrollo de las actividades.		Suponer que el niño es una persona sin importancia en el proceso de enseñanza por tanto hay que repetirlo constantemente para que memorice; en consecuencia, no es necesario explicitar la finalidad; además, ésta tampoco es considerada como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza. Asumir la enseñanza como
DESARROLLO:(disciplina,	Hay trabajo		

actividades, actuaciones, relaciones, evaluación).	colaborativo, articula la vida con las temáticas de estudio, su planeación es flexible, los niños se pueden ubicar libremente en grupos de trabajo, hay movilidad de acuerdo a los intereses, usa estrategias para manejar la disciplina no gritan a los niños, establecen relaciones de diálogo, amabilidad, respeto y valía por el otro, usan el error para aprender.	Los niños desarrollan guías durante la jornada fotocopiada o de cartilla. Utilizan los sellos como recurso de apoyo importante.	una posibilidad de encuentro donde los niños son importantes porque pueden expresarse, establecer diálogos y relaciones con sus pares.
FINALIZACIÓN:	Se preocupan		Crear que lo fundamental de la enseñanza es el

actividades finales.(Manera como se da por terminada la clase, tipo e importancia de las tareas, organización de la información y del aula)	porque los elementos utilizados durante la clase queden recogidos y organizados. Dejan tareas como refuerzo.		orden, la limpieza y la exactitud en la organización de los objetos del aula.
--	--	--	---

Fuente. Seminario Debate Contemporáneo sobre la Pedagogía modificado por las autoras 2012.

Tabla 4. Matriz de tendencias, concepciones y teorías implícitas de enseñanza

TENDENCIA	CONCEPCION DE ENSEÑANZA	TEORÍA IMPLÍCITA
Creer que los rituales de iniciación como la motivación, la oración, el repaso son condiciones para que se dé la enseñanza.	Tradicional	Teoría dependiente
Pensar que el control y el disciplinamiento del cuerpo a través de la quietud en los puestos, el orden y el silencio	Tradicional	Teoría dependiente.
son garantía de		

aprendizaje y facilitan la enseñanza.		
Asumir el uso de la cartilla de texto, las tareas, la evaluación- sanción, la copia del tablero como recursos de apoyo para facilitar la enseñanza.	Tradicional	Dependiente
Suponer la idea que el niño es una persona sin importancia en el proceso, por tanto hay que repetirle constantemente para que memorice; en consecuencia, no es necesario explicitar la finalidad; además, ésta tampoco es considerada como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza.	Tradicional	Teoría dependiente

Asumir la enseñanza como una posibilidad de encuentro donde los niños son importantes porque pueden expresarse, establecer diálogos y relaciones con sus pares. ubicando al docente y al estudiante como personas que acceden a la enseñanza siendo amigos, apoyo y sin mayor esfuerzo.	Pedagogía Activa	Teoría interpretativa. La profesora privilegia los procesos más que los resultados, destacando procesos de comunicación con los estudiantes
Creer que lo fundamental de la enseñanza es el orden, la organización y la exactitud en los contenidos y la homogenización de los procesos.	Tradicional	Teoría dependiente. Concibe la enseñanza como guiada y orientada por el profesor, por esto se mantiene la idea de homogenizar los procesos
Considerar que la enseñanza se logra por un método que es utilizado por el profesor.	Tradicional	Teoría dependiente

Creer que la formación inicial es suficiente para ser buenos docentes	Tecnología Educativa	Productiva
Considerar que la enseñanza debe adecuarse a los avances tecnológicos	Tecnología Educativa	Productiva
Posicionar el asignaturismo, el dictado, el trabajo individual como ejes de la acción en el aula de clase y de la enseñanza.	Tradicional	Dependiente

Fuente. Seminario Debate Contemporáneo sobre la Pedagogía modificado por las autoras 2012.

9.4 Análisis descriptivo de las concepciones y teorías implícitas de enseñanza que emergen de los datos.

Una vez categorizada la información de la entrevista, el diario de campo, la observación y los informes de los docentes en formación en las anteriores matrices, se establecen relaciones en cuanto a tendencias a partir del análisis de las recurrencias, divergencias y textos significativos. Éstas definen las concepciones y las teorías implícitas en las prácticas de enseñanza, de los docentes de preescolar y primaria de la ENSV que a continuación se describen.

Es necesario aclarar que la mayor tendencia de las concepciones de enseñanza encontradas en el análisis de la información es la tradicional y la teoría implícita de acuerdo a la categorización de Marrero, 1994, es la dependiente.

En este sentido, la primera tendencia encontrada, es creer que los rituales de iniciación como la motivación, la oración, el repaso son condiciones para que se dé la enseñanza. Esta tendencia denota una concepción tradicional, en tanto que “al empezar cualquier estudio debe excitarse en los discípulos una seria afición hacia él, con argumentos tomados de su excelencia, utilidad, hermosura”.(Comenio, pág. 84).

Igualmente, en esta concepción tradicional el repaso al iniciar la clase cobra sentido con la idea de no olvidar los temas vistos la clase anterior, el repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir. Así lo postula Comenio “después de haber explicado la lección, el maestro invita a los alumnos a levantarse y a repetir, siguiendo el mismo orden, todo lo que ha dicho el maestro, a explicar las reglas con las mismas palabras, a aplicarlas con los mismos ejemplos” (Ibídem, pág. 60).

Pensar que el control y el disciplinamiento del cuerpo a través de la quietud en los puestos, el orden y el silencio son garantía de aprendizaje y facilitan la enseñanza, es otra de las tendencias encontradas en el análisis de la información y que se orienta a la concepción tradicional de la enseñanza.

Comenio lo recomienda explícitamente, “los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro” (Ibídem, pág. 60).

Para la escuela tradicional lo significativo es el método y el orden. En este punto el papel de la disciplina y el castigo es fundamental, pues a través de los regaños, los reproches se estimulan constantemente el progreso de los estudiantes, esto los obliga a trabajar, aunque al principio lo hagan por temor, finalmente terminan acostumbrándose y encontrándole gusto a las tareas escolares. (Palacios, 1997 pág. 18).

En el análisis de la información emerge otra tendencia, igualmente, de la concepción de enseñanza tradicional en relación a que las profesoras de preescolar y primaria de la ENSV asumen el uso de la cartilla de texto, las tareas, la evaluación sanción, la copia del tablero como recursos de apoyo para facilitar la enseñanza. La noción de modelo es importante en la pedagogía tradicional. En este sentido, “el manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; en él se encuentra graduado y elaborado, todo lo que el niño tiene que aprender: nada debe buscarse fuera del manual si se quiere evitar la distracción y la confusión” (Ibídem, pág. 19)

Suponer la idea que el niño es una persona sin importancia en el proceso, por tanto hay que repetirle constantemente para que memorice; en consecuencia, no es necesario explicitar la finalidad; además, ésta tampoco es considerada como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza, es otra de las tendencias encontradas en el análisis de la información, igualmente orientada a la concepción tradicional de enseñanza.

Esta concepción de enseñanza denota como lo señala Comenio “que los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse en definitiva, a someterse por entero a su maestro” (Ibídem, pág. 19). En cuanto a la memorización (Comenio, pág. 79) afirma: “no se haga aprender de memoria sino lo que haya sido rectamente comprendido por la inteligencia. Y no se exija a la memoria más de lo que estamos ciertos que sabe el niño”.

Creer que lo fundamental de la enseñanza es el orden, la organización y la exactitud en los contenidos y la homogenización de los procesos, es otra de las tendencias encontradas y que también se direcciona a la pedagogía tradicional, pues “el método de enseñanza, por otra parte, será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones” (Palacios, 1997 pág. 19).

Además se “considera que el lugar para la enseñanza debe tener unas características propias que la convertirán en un lugar único y apropiado para el acto de enseñar: grandes espacios alejadas del ruido de las ciudades y rodeadas de grandes zonas verdes que permitieran el contacto con la naturaleza ya que esta era considerada parte muy importante del mundo, por lo tanto el hombre debía relacionarse cuidadosamente con ella”. (Vasco, pág. 31).

Considerar que la enseñanza se da a través de un método y que éste debe ser utilizado o aplicado por el profesor, es una idea propia de la pedagogía tradicional al concederle al docente el protagonismo y al método la garantía para el aprendizaje.

De acuerdo a los referentes teóricos asumidos en este proceso de investigación, citando a Marta Baracaldo, se afirma que:

“Para muchos, la enseñanza está asociada con el acto de enseñar y éste a su vez, con el de señalar, adiestrar e instruir. También nos remite a una tarea casi exclusiva del docente y está vinculada a un lugar que es la escuela, pues se considera un hecho inherente a ella, además se cree que para que la enseñanza ocurra se requiere la presencia de un docente y uno o varios estudiantes. A decir de Martha Baracaldo “los significados otorgados al término enseñanza muestran que en ella está implicada la relación enseñante-enseñado”.

Durante mucho tiempo la enseñanza ha sido asumida como un trabajo instrumental y propio del maestro, como se plantea en la didáctica magna, el maestro debe cuidar de no cometer errores y además ahorrarse esfuerzos, para ello, lo mejor es seguir correctamente el método, “todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su propio esfuerzo lo que debe enseñar y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos que asimismo dispuestos, se ponen al alcance de sus manos” (Comenius, Pág. 303).

Otra tendencia que hace parte de la concepción de enseñanza tradicional es posicionar el asignaturismo, el dictado y el trabajo individual como ejes de la acción en el aula de clase y garantía de la enseñanza. La escuela tradicional al considerar al niño una hoja en blanco, organiza el conocimiento en asignaturas y a su vez en contenidos de forma secuencial y cronológica, a fin de no confundirlos.

La clase es programada y dictada dentro del orden y el silencio, por lo tanto el trabajo individual, la repetición reiterada y el dictado serán garantía de disciplinamiento y aprendizaje.

De otro lado, se encuentra el análisis de la información en la guía de observación, en el diario de campo y en los informes elaborados por los docentes en formación, que la teoría implícita dependiente de acuerdo a la clasificación de (Marrero 1993), es altamente representativa en el pensamiento de las docentes de preescolar y primaria, porque son ellas quienes manejan el grupo, el conocimiento; se centra en las docentes, la disciplina garantiza la adquisición del conocimiento. los

principales recursos de la enseñanza son la disciplina, los alumnos deben seguir las explicaciones del profesor en silencio y con interés y la evaluación, mejor sin previo aviso, pues es más fiable, ya que si esta no existiese los alumnos no estudiarían” (Jiménez y Correa s.f); además, esta teoría implícita se caracteriza por que “ concibe la enseñanza como guiada y dirigida por el profesor, por esto se mantiene un mismo ritmo de aprendizaje para todos los alumnos; se postula una concepción de la escuela al margen de los conflictos sociales y políticos (Marrero 1993, pág. 149).

La tendencia que aparece en un segundo lugar es la de asumir la enseñanza como una posibilidad de encuentro donde los niños son importantes porque pueden expresarse, establecer diálogos y relaciones con sus pares, donde el docente y el estudiante son asumidos como personas que acceden a la enseñanza siendo amigos, en apoyo y colaboración mutua y el papel del docente es el de diseñar actividades y propiciar ambientes de tal manera que no implique mayor esfuerzo para el estudiante, esto, denota una concepción de enseñanza enmarcada en las ideas de la pedagogía activa al concederle al niño y al docente papeles similares a como lo planteaba Montessori “el maestro sin cátedra y sin autoridad casi sin enseñanza y el niño convertido en el centro de la actividad, que aprende solo, libre en la elección de sus ocupaciones y de sus movimientos” (Citado por Not 1994,pág. 132).

Igual que la idea de organizar la enseñanza a partir de los intereses de los niños, en contacto con la naturaleza y el medio que los rodea, se reconoce como otro de los principios de la pedagogía activa “las ideas de este modelo se manifiestan en los intentos de los educadores de hacer una educación donde los niños estudien el medio inmediato de la escuela”. (Ortega, pág. 8 “El campo intelectual de la educación”).

De otra parte, se encuentra que las profesoras privilegian los procesos más que los resultados, destacan la importancia de establecer diálogos permanentes con los niños y de permitir el diálogo y el acompañamiento entre ellos mismos, lo cual indica que poseen una teoría implícita expresiva acerca de la enseñanza ya que:

“La enseñanza se articula en torno al principio de actividad, que no sólo es el eje principal de la programación (concebida como guía imprescindible para el desarrollo de la enseñanza), sino de la evaluación, ya que no se

atiende tanto al resultado como al conjunto de actividades realizadas por el alumnado. Desde un punto de vista externo, el alumno es lo más importante: que conozca los objetivos planteados por el profesor y la relación de los contenidos curriculares con su entorno son aspectos primordiales”. (Jiménez y Piñeros, 2002 pág. 540).

Otra de las tendencias que está presente aunque con menos fuerza, está relacionada con la concepción de enseñanza desde el modelo de la tecnología educativa con el que fueron formadas la mayor parte de las docentes en las Escuelas Normales del País, pues tienden a creer que las ideas de enseñanza con las que fueron formadas inicialmente, son suficientes para poder desarrollar procesos de enseñanza y ser buenos docentes y que la enseñanza debe adecuarse a los avances tecnológicos.

El anterior modelo, basado en las ideas del condicionamiento operante, en el que se diseñan sistemas de instrucción y de actuación estandarizados en función del aprendizaje, deja al maestro reducido a un simple ejecutor, “su autonomía queda recortada, incluso en sus aspectos pedagógicos: al estado le basta con ejercer su poder monopolizando y controlando la elaboración de las instrucciones” (ADE, Tribuna pedagógica, N° 1 pág. 9).

La formación de maestros en términos generales ha estado organizada desde los aspectos teóricos y prácticos, entendiéndose “lo teórico como los contenidos de las asignaturas que conforman el área vocacional y técnica y se enseñan en las aulas de clase y lo práctico por las actividades que realizan los estudiantes en la escuela Anexa” (Tezanos, 1985, pág. 143) o instituciones de práctica, a donde los docentes en formación van observar un modelo para luego reproducirlo con sus estudiantes.

La concepción de enseñanza en este enfoque es asumida como transferencia de información y los resultados son el propósito más importante de esta propuesta pedagógica.

El aprendizaje es medido por el alcance de los objetivos y el logro de la eficacia, a través del uso e intervención de medios tecnológicos.

La tendencia mencionada hace alusión a la teoría implícita de enseñanza productiva que enfatiza la enseñanza en la formación de hábitos eficaces que contribuyan al mejoramiento de la sociedad. En ella la enseñanza, enfatiza la búsqueda de resultados y la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje.

CONCLUSIONES

Terminado este proceso de investigación, se concluye que:

Las concepciones de enseñanza que poseen los profesores de preescolar y de primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, tienen una alta tendencia a ubicarse dentro del enfoque de la escuela tradicional, ya que el objeto, la manera como la organizan y el papel que ocupan en ella tanto el docente como el estudiante son postulados propios de éste enfoque.

La teoría implícita de enseñanza que subyace en las prácticas pedagógicas de las profesoras de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio es la teoría dependiente

Existe una pequeña tendencia a concebir la enseñanza dentro del enfoque de las pedagogías activas y a tener una teoría implícita de enseñanza expresiva.

Muchos de los discursos que manejan las docentes con respecto al papel que ocupan tanto el docente como el estudiante en el proceso de enseñanza, dista de lo que hacen en las aula de clase, mientras hablan de la importancia de que los niños participen en la construcción del conocimiento, en sus prácticas son ellas quienes deciden y desde el verbalismo y la oralidad asumen la clase.

Las profesoras de preescolar y primaria de la ENSV poseen unas concepciones de enseñanza fundamentadas en ideas de diversos enfoques pedagógicos, pero carecen de referentes conceptuales consistentes que les permita asumir procesos y argumentar la finalidad y el sentido de lo que hacen.

Existe una alta tendencia a asumir la enseñanza como el método propio con el que el profesor enseña y que además implica un aprendizaje de parte de los estudiantes.

A través de las entrevistas, se percibe que en los procesos de formación de maestros, se hace demasiado énfasis en los métodos de enseñanza, dejando de lado, la formación pedagógica como la posibilidad de reflexionar la educación.

Con base en lo observado y lo escuchado se establece que las docentes de preescolar asumen la enseñanza y en general su práctica pedagógica de forma más

abierta y desde unas concepciones de niño diferentes a las de las profesoras de primaria.

A pesar de que se perciben intenciones de cambio en algunos docentes, les cuesta trabajo asumir la enseñanza de una manera diferente al método desde el cual ellas fueron formadas en las Escuelas Normales, por lo tanto repiten con los niños a su cargo, los patrones con los que fueron formadas en su educación inicial.

Las concepciones de enseñanza que tienen las docentes de preescolar y primaria de la ENSV, están desarticuladas con respecto a las que se asumen en los discursos del programa de formación de docentes, razón por la cual se considera necesario abordar la capacitación y reflexión sobre el modelo pedagógico y el enfoque de formación de docentes con las profesoras de preescolar y primaria de unas maneras diferentes a como se ha venido haciendo.

En relación al propósito y a la finalidad de las Escuelas Normales, se considera que, como lo plantea Zuluaga, “la formación de Los planes de formación de docentes no son diseñados para que el maestro se piense a sí mismo, antes por el contrario, en ellos se instala en niño como idealidad (modelo de niño a formar) y el espacio donde se da esta instalación es en el centro del simulacro de práctica. Dentro de este espacio de simulación el maestro es representado solamente en función del aprendizaje del niño, constituyéndose éste en el centro de las interacciones, y el maestro, por el contrario, pasa a ocupar un papel pasivo. Es por ello que él no puede pensarse, como si el desarrollo cognoscitivo del niño exigiera la infantilización intelectual y afectiva del maestro, formándose siempre a imagen y semejanza del alumno”. (Zuluaga, 2003).

Finalmente, se puede concluir que aunque los resultados de esta investigación muestran una alta tendencia a poseer concepciones de enseñanza de la pedagogía tradicional, las docentes tratan a los niños de manera respetuosa y cordial; además, esporádicamente proponen acciones que rompen con estos esquemas y se aproximan a un modelo más abierto y flexible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE TEZANOS, Araceli. (2006) El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Editorial Magisterio.
- ROJAS DE FERRO, María Cristina. (1982) Análisis de una experiencia: la Misión Pedagógica Alemana. UPN. Pdf.
- VALCÁRCEL MUÑOZ, Ana. Tecnología Educativa: características y evolución de una disciplina. Pdf, s. f.
- ASOCIACIÓN DISTRITAL DE EDUCADORES. Tribuna Pedagógica N° 1. S. f.
- VASCO Eloísa. Documento Primer Momento, conceptualizaciones sobre pedagogía. _____ . El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía. (1990).En Pedagogía, Discurso y Poder. CORPRODIC.
- ZULUAGA, Olga. (1987). Pedagogía e historia. Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- ZULUAGA, Olga y otros. (2003). Pedagogía y Epistemología. Editorial Magisterio..
- CASTAÑO, Clara y FONSECA Guillermo. La Didáctica; un campo de saber y de prácticas. Pdf, s.f.
- Modelo Pedagógico Escuela Normal Superior de Villavicencio.
- POSADA Jairo. Video tercer Momento. La Reflexión sobre la Práctica Pedagógica.
- MARRERO ACOSTA, Javier, PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998) Teorías implícitas y planificación del profesor. Universidad de La Laguna.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto: La enseñanza como posibilidad de pensamiento.
- DE TEZANOS, Araceli. Oficio de enseñar – saber pedagógico, la relación fundante. Pdf. S.f.
- GIORDAN André. Los orígenes del saber. (1995) De las concepciones personales, a los conocimientos científicos. Díada editora. SL, Sevilla. Segunda edición .
- POZO, Juan Ignacio. (2006) Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid España.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio y otros. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Colección Biblioteca de la educación .Ediciones Aljibe. España.
- VASCO ELOISA (1997). La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenio.

ANEXOS

Anexo A. **Guía de observación**

Objetivo: Identificar y analizar las concepciones de enseñanza que se evidencian en el desarrollo de las clases de las profesoras de primaria y de preescolar de la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

Fecha:

Institución:

Semestre:

Grado:

Tiempo:

ASPECTOS OBSERVABLES:

MANERA COMO SE DA INICIO A LA CLASE

1. ENCUENTRO.

Actitud, saludo y otras actividades con las que se inicia la clase.

2. FINALIDAD

Manera como se hacen explícitos los propósitos de la clase, la ruta, el itinerario a recorrer.

DESARROLLO DE LA CLASE

3. DISCIPLINA.

Normas, acuerdos, reacción ante determinados comportamientos, ubicación del mobiliario y de los niños.

4. ACTIVIDADES.

Actividades que se proponen, actividades que realizan los niños y los docentes, uso del cuaderno, del libro de texto y otros útiles

5. ACTUACIONES

Intervenciones realizadas por los niños (formas de participación, argumentos, preguntas, diálogos, ayudas) Intervenciones realizadas por el docente (preguntas, respuestas, orientaciones, reacciones, ayudas)

6. RELACIONES

Formas cómo interactúan los estudiantes y la docente

7. EVALUACIÓN

Importancia, qué, como, en qué momento

[illegible]

MANERA COMO SE DA POR TERMINADA LA CLASE

8. ACTIVIDADES FINALES

Manera como se da por terminada la clase, tipo e importancia de las tareas, organización de la información y del aula

OTRAS OBSERVACIONES

[illegible]

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo de la entrevista:

Conocer las ideas de enseñanza que poseen los profesores de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio

1. ¿Desde su experiencia como docente, que es para usted la enseñanza?
2. ¿Cuáles considera usted que son las condiciones indispensables para qué se de la enseñanza?
3. ¿Cuál cree que es el papel del estudiante y del docente en la enseñanza?
4. ¿Cuáles cree que son las actividades, que favorecen la enseñanza?
5. ¿Qué opina de las ideas de enseñanza adquiridas en su formación inicial?
6. ¿Cree usted que la manera de enseñar debe cambiar?

Documentos escritos.

A continuación se presentan algunos fragmentos de los diarios de campo y de los informes de práctica de los estudiantes del IV semestre de formación docente.

“.....Una de las características similares entre los niños es la evidencia de altos niveles de indisciplina dentro del aula de clase y la falta de interés por el trabajo en equipo y colaborativo, es importante mencionar que en el desarrollo de las clases algunos niños son rechazados por sus compañeros. Por otro lado se logra evidenciar que la docente tiene claro que es importante escuchar al niño y llevarlo a la construcción de su propio conocimiento, pero ella no logra desarrollar ejercicios significativos que permitan dar a conocer lo que ella sabe, es así que el maestro es la figura de poder y autoridad, es el que pone las reglas y quien direcciona en todo momento la clase, su voz siempre predomina y las indicaciones son directas y claras.

“Docente en formación: Diana Marcela Martínez.

“En el momento de llegada se hace evidente la influencia de la religión en el ambiente educativo, se lleva a cabo una oración , después se da apertura a las

clases o actividades a realizar durante la jornada, para de esta manera darle cumplimiento al horario del día, las materias se dan fragmentadas cada una está distante de la otra, durante la jornada, la maestra le dice a los estudiantes el tema del día y la asignatura que les corresponde, les hace preguntas acerca del tema propuesto o del contenido pero aclara que únicamente responde preguntas a nivel general, la profesora se apoya de los textos de las asignaturas que corresponde y el tablero es fundamental para el desarrollo de la clase.

La docente acompañante les pide a los estudiantes que permanezcan en el puesto que les corresponde y en silencio, les pone a desarrollar talleres que en realidad son una página de la cartilla de la asignatura en el cual se encuentra, durante el desarrollo de las actividades los estudiantes interactúan entre ellos continuamente, tiene en cuenta sus dudas, me manifestó que los padres piden ejercitación y conceptualización en los cuadernos. La forma cómo evalúa son los contenidos vistos durante la clase, por último se deja tareas a los estudiantes como preguntas u ejercicios sencillos y se hace la revisión respectiva de las tareas anteriores durante las clases. **“Docente en formación: Leidy Villa.**

Anexo B. Fragmentos de diario de campo

“A la hora que la docente realiza su práctica se visualiza que hace preguntas cerradas, pide total silencio, limitando las respuestas de los estudiantes, les pide que partan del ejemplo dado y a mí me dice que primero tengo que explicar, luego dictar y después sí preguntar, es decir desconoce los saberes previos de los niños y les impiden que sean personas indagadoras, reflexivas, autónomas, responsable y trascendentes” **Docente en formación: Daianna Orobio.**

“Frente a la idea de la enseñanza que se percibe en el docente, en ocasiones utiliza frases que indican que tiene unas ideas de enseñanza como las del modelo pedagógico de la Escuela Normal, pero, en el momento de aplicarlo se queda atrás, volviendo o retomando las prácticas tradicionales, ya que es él quien toma las decisiones, le teme al trabajo en equipo según él, esto crea indisciplina en el aula de clase; además, condiciona de cierto modo a los estudiantes con una serie de comandos a los cuales los niños deben obedecer, sea el docente quien lo dice o cualquier otro miembro de la comunidad educativa” **Docente en formación Patricia Celeita.**