

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DOCENTES EN EJERCICIO DE LA
CIUDAD DE PEREIRA

Robinson Carmona

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2015

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DOCENTES EN EJERCICIO DE LA
CIUDAD DE PEREIRA

Robinson Carmona

Director

Carlos Emilio Puerta

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2015

Agradecimientos

La elaboración de esta investigación, no hubiese sido posible sin la generosa asesoría de las docentes Elizabeth Gallego, Martha Cecilia Arbeláez Gómez, Clara Lucía Lanza Sierra y del docente Carlos Emilio Puerta Giraldo. A la Institución Educativa el Pital por abrirme las puertas sin ninguna restricción y a los seis colegas docentes que hicieron posible recolectar la información, entregando para ello su valioso tiempo. A cada uno de los miembros de mi familia por brindarme su apoyo incondicional, ánimo y alegría, dándome la fortaleza necesaria para seguir adelante.

Resumen

Este proyecto hace parte de la línea de investigación en concepciones de práctica pedagógica, inscrita en la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, dirigida por Martha Cecilia Arbeláez y Clara Lucía Lanza; busca responder a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio de una institución educativa de la ciudad de Pereira? Se asumen como categorías de análisis la Identidad (imaginarios, función social), conceptualización (supuestos teóricos, saber y didáctica) y el quehacer (evidencia propósitos de enseñanza), así mismo, retomando como referente para el análisis las tradiciones: normalizadora o tradicional, academicista, técnico-eficientista, humanista y hermenéutico-reflexiva (Davini, 1995). El estudio se enmarcó dentro de una investigación cualitativa de corte interpretativo. La metodología empleada centró el trabajo del autor en la interpretación de las concepciones de práctica pedagógica de seis docentes de una Institución Educativa de la ciudad de Pereira. Para recolectar la información se utilizó la entrevista semi-estructurada, la historia de vida y la observación no participante de tres sesiones de clase, luego se organizó en matrices, codificándola con base en su correspondencia con las unidades de análisis, posteriormente se procedió a cruzarla y comprenderla. Los resultados de esta investigación muestran aspectos relevantes sobre las concepciones de los participantes, que pueden extrapolarse al gremio docente; del mismo modo, la forma, la identificación y comprensión de las concepciones de práctica pedagógica de los docentes, enriquece los procesos educativos del investigador y una actividad que promueve la investigación de los docentes sobre su propia práctica.

Palabras claves: Concepciones, Práctica pedagógica.

Abstract

This project is part of the research on conceptions of teaching practice, enrolled in master's in education from the Technological University of Pereira, directed by Martha Cecilia Arbelaez and Clara Lucia Lanza, and seeks to answer the question: “What are the conceptions pedagogical practice practicing teachers from Pereira, Colombia?”

Are assumed as categories of analysis Identity (imaginary, social function), conceptualization (theoretical assumptions, knowledge and teaching) and the work (evidence teaching purposes), likewise, are taken up as a benchmark for analysis: The normalizing or tradition, technical efficient tradition, the humanist tradition and the hermeneutical - reflective tradition (Davini, 1995). The study formed part of a qualitative study of interpretive kind. The methodology focused the author's work in the interpretation of the conceptions of teaching practice of six teachers from Pereira. To collect the information the semi -structured interview, life history and non participant observation of three class sessions was used. Once collected the information, we proceeded to organize it in matrices, encrypting them based on their correspondence with the units of analysis, and then, proceeded to cross it and understand it. The results of this research show relevant aspects of the notions of the six participating teachers, which may well be extrapolated to the teachers' union; similarly, the form, the identification and understanding of the concepts of pedagogical practice of practicing teachers, is a way of enriching the educational processes of the researcher and an activity that promotes research of teachers on their own practice.

Keywords: conceptions, teaching practice.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	9
1. Planteamiento del Problema	14
2. Justificación	19
<u>3.1. Concepciones</u>	<u>26</u>
<u>3.2. Práctica Pedagógica</u>	<u>31</u>
3.2.1. Relación entre Teoría y Práctica.	33
3.2.2. Tradiciones de Práctica Pedagógica.....	36
<u>3.2.2.1. Tradición Normalizadora ó Práctico-Artesanal.....</u>	<u>37</u>
<u>3.2.2.2. Tradición Academicista.....</u>	<u>39</u>
<u>3.2.2.3. Tradición Técnico-Eficientista.....</u>	<u>39</u>
<u>3.2.2.4. Tradición Humanista.....</u>	<u>41</u>
<u>3.2.2.5. Tradición Hermenéutico-Reflexiva.....</u>	<u>42</u>
3.2.3. Dimensiones de la Práctica Pedagógica.....	44
<u>3.2.3.1. Dimensión Disciplinar.....</u>	<u>45</u>
<u>3.2.3.2. Dimensión Procedimental.....</u>	<u>45</u>
<u>3.2.3.3. Dimensión Estratégica.....</u>	<u>46</u>
<u>3.2.3.4. Dimensión Ético-Política.....</u>	<u>46</u>
<u>4.1. Tipo de investigación.....</u>	<u>49</u>
<u>4.2. Unidad de análisis.....</u>	<u>50</u>
<u>4.3. Unidad de trabajo.....</u>	<u>53</u>
<u>4.4. Técnicas e instrumentos.....</u>	<u>55</u>
4.4.1. La entrevista semiestructurada.....	55
4.4.2. La historia de vida.....	56
4.4.3. La observación no participante.....	56
<u>4.5. Procedimiento</u>	<u>58</u>

5. Resultados.....	59
<u>5.1. Docente número uno.....</u>	61
5.1.1. Identidad.....	61
5.1.2. Conceptualización.....	64
5.1.3. Quehacer.....	65
5.1.4. Concepción.....	71
<u>5.2. Docente número dos.....</u>	72
5.2.1. Identidad.....	72
5.2.2. Conceptualización.....	75
5.2.3. Quehacer.....	78
5.2.4. Concepción.....	82
<u>5.3. Docente número tres.....</u>	83
5.3.1. Identidad.....	83
5.3.2. Conceptualización.....	84
5.3.3. Quehacer.....	86
5.3.4. Concepción.....	88
<u>5.4. Docente número cuatro.....</u>	90
5.4.1. Identidad.....	91
5.4.2. Conceptualización.....	93
5.4.3. Quehacer.....	95
5.4.4. Concepción.....	97
<u>5.5. Docente número cinco.....</u>	98
5.5.1. Identidad.....	98
5.5.2. Conceptualización.....	101
5.5.3. Quehacer.....	102
5.5.4. Concepción.....	105
<u>5.6. Docente número seis.....</u>	107
5.6.1. Identidad.....	107
5.6.2. Conceptualización.....	109
5.6.3. Quehacer.....	111
5.6.4. Concepción.....	114
6. Conclusiones.....	117
7. Recomendaciones.....	123

Referencias Bibliográficas	125
----------------------------------	-----

Lista de tablas

	Pág.
Cuadro 1. Categorías de análisis para los discursos	51
Cuadro 2. Categoría de análisis y momentos para las actuaciones.....	52
Cuadro 3. Unidad de trabajo.	55
Cuadro 4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	57

Lista de anexos

	Pág.
Anexo A, Guía de entrevista.	135
Anexo B, Guía de observación	137
Anexo C, Guía de historia de vida.....	139
Anexo D. Cuadros de Organización de la información.....	CD

Introducción

La Investigación sobre concepciones de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira, presenta una experiencia desarrollada por un investigador, a través de la cual se identifican, caracterizan para poder así interpretar las concepciones de práctica pedagógica de seis maestros, desde sus discursos y prácticas en el aula.

El interés de fondo no es presentar una experiencia, sino indagar sobre las concepciones de práctica pedagógica que tienen los docentes en ejercicio de una institución educativa. La propuesta de investigación responde al interés de la institución, del docente y de la escuela, por el aporte que hace a los procesos de enseñanza y por la posibilidad que brinda la identificación de concepciones de práctica pedagógica docente, para proceder hacia nuevas y mejores perspectivas de enseñanza. Al mismo tiempo que puede aportar en la generación de estrategias en la discusión específica de la institución sobre cómo responder de la mejor manera al desafío que implica el trabajo con población vulnerable de espacios rurales y urbanos en el mismo escenario.

Y aunque los docentes se han planteado inquietudes en torno al mejoramiento de sus prácticas lo cierto es que aún no emerge una propuesta pedagógica que articule estos intereses e intenciones, razón por la cual, el presente proyecto de investigación puede convertirse en un elemento aglutinador o punto de partida desde el cual se unifiquen criterios, teniendo claro lo que los docentes conciben como práctica pedagógica.

Como referentes de este estudio se tienen los aportes de Davini (1995), sobre “La formación docente en cuestión. Política y pedagogía” y es desde esta perspectiva que se retomaron las tradiciones: normalizadora o tradicional, academicista, técnico-eficientista, humanista y la hermenéutico-reflexiva, que se convierten en insumo para realizar este proyecto sobre las concepciones de los docentes de la institución mencionada.

La investigación se enmarca dentro de un estudio Cualitativo de corte comprensivo. Cualitativo porque el investigador estudió una realidad en su contexto natural, en este caso el discurso y actuación de seis docentes de distintas áreas en el aula de clase. Como se sabe, la investigación cualitativa implica la utilización y recolección de una gran variedad de información que describa rutinas y situaciones y los significados de estos en la vida de las personas (Rodríguez, 1996). Comprensiva, porque buscó explicitar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones, en este caso las actividades educativas y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica porque dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden (Carr & Kemmis, 1988).

Como objetivo general de esta investigación se propuso interpretar las concepciones de Práctica Pedagógica de los docentes en ejercicio de una institución educativa de la ciudad de Pereira, desde sus discursos y sus prácticas en el aula. Así mismo, los objetivos específicos fueron: Identificar las concepciones de Práctica Pedagógica de los docentes, desde sus discursos y prácticas en el aula, así como caracterizar las concepciones de Práctica Pedagógica de los mismos.

En los resultados de la presente investigación se podrá ver que, principalmente, las concepciones que los docentes presentan sobre práctica pedagógica, tienen en cuenta aspectos importantes como el valor que le otorgan a los contenidos, a las estrategias didácticas, a los estudiantes y su relación con ellos, al uso del tiempo de aprendizaje, la planeación y la organización de la clase.

Al momento de resolver los problemas relacionados con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje; se identifica que los docentes conciben la práctica pedagógica, desde una perspectiva humanista caracterizada por un fuerte énfasis en el ser. La mayoría de los docentes participantes ubica al estudiante en el centro del proceso, y da gran importancia a la conducta del individuo, la que conciben como una expresión de su personalidad.

Se encuentra que en ninguno de los participantes se presenta una concepción exclusiva y, por el contrario, lo evidenciado permite afirmar que los docentes presentan en sus prácticas, concepciones que podrían considerarse híbridas.

De allí, que a pesar de la destacada presencia de la concepción humanista, la concepción tradicional también tenga una presencia representativa y que al cruzar los resultados arrojados por cada uno de los instrumentos se observe, de manera particular, que uno de los docentes presenta, tanto en su discurso como en su práctica, aspectos que lo acercan ligeramente a la concepción Hermenéutico reflexiva, y otros dos a las concepciones academicista ya la técnico-eficientista.

Por otra parte, se recogen de los docentes algunas expresiones de su acervo cotidiano, ejemplos de ellas son: “Se hace necesario hacer clases más prácticas” y “No importa que no aprendan, siempre y cuando aprendan a aprender”, entre otras, son planteamientos que pueden en su imaginario, ser importantes para un proceso educativo, pero también pueden ser señales de una tendencia en la práctica pedagógica del docente que prefiere desarrollar sus actividades de manera práctica dejando en un segundo renglón el componente teórico.

De otro lado, algunos de los docentes que participaron en la investigación, hacen alusión a la praxis docente, apuntando a que lo nuevo debe ser gestado por los mismos docentes, dado que son ellos los que se enfrentan constantemente a distintas situaciones pedagógicas. Planteamiento interesante que pone al docente como artífice y gestor de los procesos pedagógicos. También es importante decir, que si bien hay docentes con estudios de Magister, no se evidencian en la institución proyectos de investigación orientados al mejoramiento de la calidad educativa, lo que puede indicar que el desarrollo académico de los docentes no garantiza, necesariamente, la transformación de la escuela.

Asimismo, la concepción humanista de varios de los docentes, en su búsqueda de generar confianza, entender al educando e intentar la contextualización maestro/estudiante/entorno social, crea bases suficientes para que los docentes investigados avancen, decididamente, sobre una concepción de construcción cognitiva, en la que se promueva una actividad mental auto-

estructurante, que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible, fomentando procesos de meta cognición, que faciliten al estudiante asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje (Zabala, 2008).

Por todo lo anteriormente dicho, y por otros aspectos igualmente relevantes, se considera relevante comprender las concepciones sobre práctica pedagógica que arrojó esta investigación, como base de reflexión para las facultades de educación, en su tarea de formación en las licenciaturas, donde el punto de partida sean las concepciones, para promover procesos de transformación conducentes a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. Planteamiento del problema

Las prácticas pedagógicas, entendidas como el quehacer del docente dentro del contexto de la educación formal, se han concebido de diversas maneras; sin embargo, en la actualidad se considera que ellas son el resultado de la unión entre la teoría y la práctica. Esta unión se logra a través de una reflexión acerca de la práctica, orientada a la producción y renovación del conocimiento teórico, es decir, como una praxis social intencionada, donde intervienen las percepciones y acciones del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que las prácticas pedagógicas se han convertido en objeto de estudio y foco de intervención para la investigación educativa. Esta búsqueda se traduce en la evolución de las explicaciones teóricas sobre ellas, en los marcos socio-culturales de cada época, en este sentido, autores como Diker & Terigi (1997) entre otros, no sólo han presentado su evolución, al explicar el paso de una práctica artesanal a una reflexiva, sino también la complejidad de dicho proceso.

La pedagogía, la didáctica y, en general, las ciencias de la educación han avanzado en la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, no se ha logrado transformar el campo de actuación docente, puesto que allí no se reflejan estos aportes teóricos, lo cual se corrobora en varias investigaciones (De Vicenzi, 2009; Hernández y Maquilón, 2010; Kember, 2008; Tardif, 2004; Villamizar, Hernández y Acevedo, 2008; Vogliotti, 2004), quienes llegan a la conclusión de que el docente en su discurso maneja teorías pedagógicas elaboradas y actualizadas, pero que en sus prácticas adoptan decisiones en el marco de las teorías tradicionales

y tecnicistas. Esta inconsistencia entre el discurso y la actuación puede deberse a las concepciones que tienen los docentes sobre su práctica, desde el supuesto que el pensamiento guía la acción y que esta acción, a su vez, realimenta o transforma el pensamiento.

Desde esta perspectiva, puede considerarse que son las concepciones que tiene el docente las que se convierten en un obstáculo para la transformación de sus prácticas. Ahora bien, las concepciones abordadas como teorías implícitas se entienden como “representaciones mentales, que no solo forman parte del conocimiento de una persona sino que también intervienen inconscientemente en su proceso de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de acciones” (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, p.85). Por consiguiente, estas teorías emergen en las decisiones y acciones de cada persona y son empleadas para interpretar el mundo, convirtiéndose en conocimientos que son asumidos e integrados como propios. Destacar el estudio de las teorías implícitas de los docentes, implica comprender que estas teorías se construyen desde las vivencias propias e interacciones cotidianas en diferentes contextos, lo que significa que la experiencia como estudiantes, la observación de colegas, los ambientes de las comunidades educativas y las rutinas propias del quehacer docente influyen en la construcción de estas teorías, que guían la práctica y que en muchas ocasiones no coinciden con los discursos pedagógicos imperantes.

Del mismo modo, Litwin (2008), muestra la escasa relación de los llamados saberes prácticos con los saberes pedagógicos y didácticos, pues los saberes prácticos se relacionan más con las vivencias del docente desde su experiencia, como alumno o “como actor del sistema educativo, cuyas prácticas se fundan en conocimientos prácticos y no en conocimientos teóricos”

(p. 28). En este sentido, las investigaciones revisadas (De Vicenzi, 2009; Hernández y Maquilón, 2010; Kember, 2008; Tardif, 2004; Villamizar, Hernández y Acevedo, 2008; Vogliotti, 2004), evidencian que en los docentes prevalecen las experiencias como estudiantes sobre la formación recibida, esto es, que en su actuación inciden, en mayor medida, las prácticas de aprendizaje que tuvieron durante su formación básica y universitaria. Lo que lleva a la inconsistencia entre el discurso y la práctica. Esto explica porque el docente en su situación de estudiante construye teorías acerca de lo que es ser docente, ser estudiante, aprender, enseñar, entre otras cosas, las que prevalecen sobre la formación académica. Por lo tanto, si se da una relación entre el pensamiento y actuación en el aula, se hace necesario conocer más a fondo las concepciones que sobre práctica pedagógica tienen los docentes. Ante ésta relación es preciso decir que para la comprensión de las teorías implícitas es necesario tener en cuenta que estas son de carácter inconsciente y están arraigadas en el pensamiento, y esto puede ser lo que obstaculiza en los docentes superar una concepción tradicional de educación, impidiendo el avance hacia profesionales reflexivos e innovadores (Pozo, 2006)

Las conclusiones de estas investigaciones permiten plantear que la indagación de concepciones debe retomar no sólo los discursos, sino también las actuaciones, ya que por lo general se olvida la contrastación de las teorías explícitas con que se hace en la práctica (Escobar, 2007). Además, se evidenció que las investigaciones revisadas, en su mayoría, centran su atención en contextos Universitarios, interesándose en el pensamiento del docente y la implicación de este en su práctica pedagógica (De Vicenzi 2009; García y De Rojas 2003; Hernández y Maquilón 2010; Jiménez y Correa 2002; Porlán, Rivero y Martín, 1998; Villamizar, Hernández y Acevedo 2008).

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario evidenciar las concepciones de práctica pedagógica de los docentes de básica primaria y secundaria, puesto que estas concepciones no se empiezan a construir en la formación superior, sino que se construyen desde las experiencias iniciales en su rol de estudiantes y en las dinámicas propias del ambiente escolar.

Finalmente, es necesario resaltar la importancia del estudio de las concepciones en el contexto actual de la educación, lo que está promoviendo líneas de investigación productivas en cuanto a teorías, modelos y resultados que evidencian la pertinencia de la presente investigación en cuanto a la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje, en busca de una formación integral y con sentido.

Es claro que para generar nuevas propuestas que favorezcan la transformación de las concepciones de práctica pedagógica, es necesario identificar, caracterizar e interpretar estas concepciones, tal como lo plantean diferentes investigaciones (De Simancas y Garzón, 1999; De Vicenzi, 2009; Duque y Ramírez, 2014; Escobar, 2007; Feixas, 2010; García, De Rojas, 2003; Hernández y Maquilón, 2010; Jiménez y Correa, 2002; Kember, 1997-2008; Kember, Jenkins, Chi Ng, 2010; Medina, Kember, & K. Kwan, 2000; Moreno, 2004; Peña, 2010; Porlán, Rivero y Martín, 1998; Pozo, Scheuer, Mateos y Echeverría, Del Puy, 2006; Tardif, 2004; Villamizar, Hernández y Acevedo, 2008; Hernández y Roncancio 2012; Vogliotti, 2004) quienes, además, sugieren que lo primero sería visibilizar las concepciones de los docentes, como un camino apropiado para desarrollar propuestas que conduzcan a los cambios requeridos por el sistema educativo.

En consecuencia, la presente investigación se hace relevante y pertinente para analizar las concepciones de los docentes sobre su práctica pedagógica y de esta forma contribuir a los procesos formativos de los mismos, repensando propuestas educativas centradas en una visión holística de la práctica.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la interpretación de las concepciones de práctica pedagógica contribuirá a transformar las prácticas tradicionales de enseñanza. En este orden de ideas, y poniendo en un contexto real las reflexiones anteriores, la pregunta que orientó el proceso de investigación fue: ¿Cuáles son las concepciones de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio de una institución educativa de la ciudad de Pereira?

2. Justificación

La Institución Educativa, en la que ejercen los docentes participantes de esta investigación, aplica un modelo pedagógico que se apoya principalmente en la teoría Sociocultural de origen Vigotskiano, la cual plantea que los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean. El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar, o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas (Grennon & Broocks, 1999), que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Así “el constructivismo” percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos. Para el desarrollo de las actividades en el aula se debe tener en cuenta, como aspectos importantes, que el centro del proceso educativo es el estudiante, siendo el docente un guía y facilitador. Así mismo, son vitales planteamientos, como la zona de desarrollo próximo, zona de desarrollo potencial, Andamiaje, ayuda ajustada y los conceptos previos del estudiante.

Por otra parte, el enfoque pedagógico, tal como esta planteado en el proyecto educativo institucional (PEI), es el socio – constructivismo Vigostkyano en el que se debe tener en cuenta el contexto donde se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje.

El colegio, asume la evaluación como una actividad que debe permitir evidenciar tanto la forma de enseñar, como la forma en están aprendiendo los estudiantes, lo que es base para

prestar las ayudas ajustadas y redefinir la práctica pedagógica de acuerdo al rumbo que ésta va tomando. Así mismo la Institución, hace especial énfasis en hacer que la evaluación respete los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, reiterando que la evaluación es para el aprendizaje y adquiere los principios de la evaluación inclusiva.

Poder concretar en la práctica un modelo pedagógico como el antes caracterizado es todo un reto Institucional, cuando además se trata de hacer conexión con las preocupaciones de la educación en general, en lo concerniente a la calidad y ser competente en el contexto nacional e internacional. Es claro que la calidad, no solo depende del modelo pedagógico adoptado, sino, y principalmente, de la actuación de los docentes, lo que a su vez está determinado por el contexto socio – económico, la formación recibida y las concepciones que ha construido a lo largo de su formación.

La presente investigación obedece entonces por una parte, a un interés particular en la Institución, por tener un acercamiento científico, que permita instituir claramente la actuación de los docentes, estableciendo sus concepciones de práctica pedagógica, y partiendo de los hallazgos, construir posibilidades de transformación de las mismas. Por otra parte, esta investigación cobra especial importancia porque lo encontrado no solo corresponde a una realidad, sino que es una manera de hacer lectura de lo que en términos del gremio docente, está ocurriendo. Así mismo, cobra importancia, dado que promueve la investigación en el sector docente, proporcionando una ruta y un modelo para la reflexión sobre su propia práctica.

En general, es importante asumir con fuerza el tema de la investigación, toda vez, que es la opción más clara para incidir en la realidad educativa, reflexionarla, conocerla y transformarla. En esta misma línea, se obtendrían indudablemente mejores resultados en pruebas internacionales, que son los mismos que en la actualidad, han deteriorado la imagen profesional del docente.

En síntesis, la realidad educativa, exige un cambio en las actuaciones del docente, que debe pasar por la comprensión acerca de cómo concibe su práctica pedagógica, para elaborar y desarrollar propuestas de formación, que favorezcan la transformación de las mismas (Porlán, 1993), las concepciones no se transforman sino se explicitan y se hace conciencia sobre su funcionalidad y sentido, planteamiento que concuerda con los hallazgos de Kember (1997, 2000, 2010) al afirmar que la comprensión de las concepciones aporta al mejoramiento de la enseñanza, debido a que los métodos son influenciados por las creencias subyacentes de los maestros.

No es posible la innovación, con maestros que siguen concibiendo la educación desde perspectivas tradicionales o tecnicistas y mucho más aún si se desconocen las concepciones de práctica educativa de los mismos. La Investigación, busca convertirse en eje central de los procesos de enseñanza, lo que tiene una implicación directa en la forma como el individuo se aproxima a conocer su realidad escolar, sometiéndola a una mirada objetiva, crítica, histórica, socio – política y contextualizada, levantándose como un acto absolutamente consciente y reflexivo en y sobre la acción, convirtiendo al profesor en un Investigador en el aula (Porlán, 1993).

3. Marco teórico y conceptual

Las prácticas pedagógicas, entendidas como el quehacer del maestro dentro del contexto de la educación formal, implican una relación dinámica entre la teoría y la práctica, fruto de la reflexión consciente acerca del quehacer pedagógico por parte del docente. Esta relación que se considera central, ha sido objeto de estudio y foco de intervención en investigación educativa, lo que ha permitido avanzar en las explicaciones teóricas de la práctica, de acuerdo con los marcos socio-culturales de cada época. En este sentido autores como Diker & Terigi (1997) entre otros, no sólo han presentado su evolución; al explicar el paso de una práctica artesanal a una reflexiva, sino también la complejidad de dicho proceso.

De otra parte, disciplinas como la pedagogía, la didáctica y, en general, las ciencias de la educación han avanzado en la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (eje de la práctica pedagógica) sin embargo, estos avances parecen no haber logrado permear el quehacer de los docentes, puesto que su actuación parece seguir anclada en concepciones tradicionales. Esta situación ha sido estudiada en una investigación por Jiménez & Correa (2002), quienes llegan a la conclusión de que el docente en su discurso maneja teorías pedagógicas elaboradas y actualizadas; sin embargo, en la observación de sus prácticas adopta decisiones en el marco de las teorías tradicionales y tecnicistas.

Esta inconsistencia entre el discurso y la actuación puede deberse a las concepciones que tienen los docentes sobre la práctica, desde el supuesto que el pensamiento guía la acción y que

esta acción realimenta o transforma el pensamiento. De esta manera, puede considerarse que son las concepciones que tiene el docente las que se convierten en un obstáculo para la transformación de las prácticas. De tal modo, que lo primero sería visibilizar dichas concepciones, como el camino para comprenderlas.

Ahora bien, frente al estudio de las concepciones no hay una unanimidad conceptual y metodológica, éstas han sido abordadas desde diversos enfoques de los cuales para esta investigación se retoma el de las teorías implícitas, entendidas como “representaciones mentales (teorías y creencias), que no solo forman parte del conocimiento de una persona sino que también intervienen inconscientemente en su proceso de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de acciones” (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, p.85). En este sentido, las teorías implícitas emergen en las decisiones y acciones de cada persona y son empleadas para interpretar el mundo, convirtiéndose en conocimientos que son asumidos e integrados como propios.

“El estudio de las Teorías Implícitas (T.I.) en las Concepciones de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, la mediación docente, las concepciones de los profesores sobre la educación, el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo y de sus condiciones de trabajo” (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, p.244). En este sentido las T. I. llevarán a los docentes a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De este modo, abordar el estudio de las teorías implícitas de los profesores, implica comprender que estas teorías se construyen desde las vivencias propias e interacciones cotidianas en diferentes contextos, es decir, que la experiencia como estudiantes, la observación de colegas, los ambientes de las comunidades educativas y las rutinas propias del quehacer docente, influyen en la construcción de estas teorías, que guían la práctica y en muchas ocasiones no coincide con los discursos pedagógicos destacados. Como lo afirma Litwin (2008), al mostrar la escasa relación de las prácticas de los docentes con los saberes pedagógicos y didácticos, estas se relacionan más con la propia vivencia desde el campo experiencial, fundamentada desde conocimientos prácticos y no en conocimientos teóricos.

Esta situación es corroborada por Vogliotti, (2004), quien encuentra que en los docentes prevalecen sus experiencias como estudiantes por encima de la formación profesional recibida, puesto que el maestro en su situación de estudiante construye teorías implícitas muy potentes y estables acerca de lo que es ser docente, ser estudiante, aprender, enseñar, entre otras.

Este planteamiento, confirmado desde otras investigaciones asegura que las concepciones de los docentes, anteceden u orientan sus prácticas. Es el caso de Medina, De Simancas & Garzón (1999), quienes demuestran la escasa reflexión de los docentes sobre su quehacer pedagógico, lo que dificulta la transformación de concepciones y, por tanto, de prácticas. Sin embargo, también hay evidencias respecto a que las concepciones pueden ser transformadas a través de la experiencia, reflexión intencionada y crítica de las teorías aplicables a la enseñanza,

el aprendizaje y la evaluación (García & De Rojas, 2003). En este sentido, primero habría que visibilizarlas y hacerlas conscientes desde la reflexión intencionada.

Por su parte Porlán & Cañal (1998), consideran las concepciones como la “materia prima” en la formación inicial y permanente o si se prefiere, los obstáculos más relevantes para avanzar en la construcción de un conocimiento profesional significativo, lo que concuerda con Moreno (2004), al concluir que dentro de los procesos de formación de educadores uno de los referentes más potentes son las concepciones que se tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje, el ser profesor y la práctica, se considera que uno de los aspectos que ha contribuido a perjudicar la formación de los futuros educadores es el hecho que el programa de formación y la organización de la práctica educativa no tienen en cuenta los intereses de los estudiantes que llegan a los programas.

Ahora bien, de acuerdo con Medina, De Simancas & Garzón, (1999), las investigaciones en concepciones de práctica pedagógica tradicionalmente se centraban en lo que los docentes dicen es decir en sus discursos; mientras que para Porlán, Rivero & Martín, (1998), la atención se centró en el pensamiento del docente y la implicación de éste en su práctica pedagógica, todo esto mirado en contextos universitarios.

Por su parte De Vicenzi, (2009), considera que es importante contrastar los discursos de los docentes con sus respectivas prácticas, haciendo uso de la observación no participante y la evocación el recuerdo, entre otros instrumentos. En este mismo sentido Popovich (1996), plantea

que otra manera de analizar las concepciones de práctica en los docentes de secundaria, es utilizando la entrevista no estructurada, a través de la cual el investigador puede plantearle al docente interrogantes como ¿Cuáles son las concepciones presentes en los discursos de los docentes en ejercicio?, ¿Cuáles son las concepciones presentes en sus prácticas de aula?, ¿Qué tensiones se dan entre los discursos y las prácticas?, ¿identificar las concepciones permite comprender las actuaciones de los maestros? ¿Las concepciones están obstaculizando o potenciando la transformación de las prácticas pedagógicas? Todos ellos dirigidos básicamente a interpretar las concepciones de práctica pedagógica.

Los diferentes aportes que se han hecho con la investigación a la teoría pedagógica en general y a las concepciones de práctica, las tradiciones, la relación teoría práctica y a las dimensiones de la práctica pedagógica en particular, serán los referentes tenidos en cuenta para orientar el camino de los posteriores análisis y reflexiones resultantes de esta investigación. Cada aspecto particular será tratado independiente buscando precisar todo el ámbito de la práctica pedagógica y sus interrelaciones con la complejidad que ha representado y representa hoy, el ejercicio docente para la sociedad y los propios protagonistas, docentes y estudiantes.

3.1. Concepciones

El siguiente marco referencial y conceptual en el que se relacionan y articulan importantes doctrinantes y conceptos relacionados con las concepciones de práctica pedagógica, se

construyó teniendo como base los trabajos realizados por la línea de investigación en concepciones, de la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira, dirigida por Martha Cecilia Arbeláez y Clara Lucia Lanza. En este se presentan diversos enfoques teóricos y metodológicos que abordan desde sus propias perspectivas el campo de interés de la investigación aquí plantada.

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

Uno de estos enfoques es el de las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), entendidas como construcciones personales elaboradas en contextos socioculturales, “productos culturales supra individuales, fruto de una génesis y una transmisión social, que proporcionan a los individuos un discurso sobre el mundo” (p.13). También se les ha denominado teorías “del sentido común”, “ingenuas”, “espontáneas”, “causales” e “intuitivas” como manera dicotómica de diferenciarlas de las teorías científicas, ya que no necesitan ser verificadas y tienen carácter de verdaderas para el sujeto. Se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, por ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas y por presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el sujeto (Rodrigo, et al., 1993). Desde esta perspectiva,

cuando se habla de teorías implícitas, se hace referencia a conocimientos no conscientes, pero que influyen de manera significativa sobre las explicaciones y actuaciones de la persona. Sin embargo, este mismo carácter (de ser inconscientes) hace que sean difíciles de verbalizar y comprender incluso por el mismo sujeto.

En el caso específico de los docentes, diversas investigaciones (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, entre otros), evidencian que éstos han construido teorías implícitas para explicar tanto los procesos de enseñanza como de aprendizaje en el ámbito escolar. Precisamente, Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993), las definen como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p. 245). Se entienden, entonces, las teorías implícitas de los maestros, como el conjunto de explicaciones construidas como respuesta a lo que observan que sucede el entorno educativo, a sus vivencias siendo docentes o estudiantes, y a la relación que establece con otros profesores, con los estudiantes y con la institucionalidad.

Para Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín & Cruz (2006), confluyen en la configuración de estas concepciones varias fuentes u orígenes: en primer lugar, vendrían del conocimiento teórico, explícito, que adquiere el docente a través de su formación pedagógica y de su reflexión como profesional de la educación. En segundo lugar, las creencias, formadas, entre otros elementos, a partir de su experiencia personal como alumno del sistema educativo y, por último, de la práctica profesional que confronta y adapta lo que el docente sabe, lo que cree y lo que hace. Es claro, entonces, que los profesores tienen creencias y teorías profundamente asumidas sobre el

aprendizaje y la enseñanza que rigen sus acciones y su práctica educativa como un verdadero currículo oculto. Desde esta explicación, las teorías implícitas serían para este autor “un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza” (Pozo, et al., p. 79).

Kember & Gow (1993), agrupan las diversas clasificaciones que se han realizado de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza en dos orientaciones: la de transmisión de conocimientos y la de facilitación del aprendizaje de los alumnos. A cada una de éstas, corresponde una organización del acto de enseñanza y aprendizaje y una priorización de aspectos como la memoria, el análisis, la copia, la argumentación y otros que corresponden a determinada visión del docente.

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

desarrollo personal que posibilita la interacción armónica de todas las competencias de los sujetos concernidos.

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

Ahora bien, esta clasificación de Kember & Gow (1993), se centra en las concepciones de enseñanza, como un intento explicativo de lo que sucede en el aula. Sin embargo, priman los discursos de los docentes sobre su quehacer y no la observación de sus actuaciones en el aula. Ello explica porque metodológicamente para investigar en concepciones, básicamente se ha partido de los discursos de los docentes, es decir, de lo que ellos dicen acerca del tópico particular que se quiera investigar (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), de tal manera que son los argumentos de los mismos docentes respecto a lo que ellos mismos piensan y hacen, los que permitan develar sus teorías implícitas. No obstante, actualmente se cuestiona el hecho de centrarse únicamente en los discursos y se avanza en el análisis de las prácticas (Entwistle, 2002). Siguiendo esta línea metodológica, no sólo se procede a abordar lo que el maestro dice,

también se observa lo que el maestro hace, como una manera integral, que puede llevar a entender profundamente sus concepciones.

3.2. Práctica pedagógica

A continuación se definirá lo que se entiende por *práctica* y *práctica pedagógica* y se presentan algunas tensiones encontradas en la comprensión del lugar epistemológico que ocupa la práctica pedagógica en relación a la teoría. Luego, desde las particularidades de esta relación teoría-práctica, se muestran las diferentes tradiciones que han orientado la formación y el actuar de los maestros, las dimensiones de sus prácticas, entendidas como la serie de conocimientos, habilidades y valores que conforman el saber de los maestros y, por último, se explicará cómo se entienden y abordan las concepciones que guían su quehacer.

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

Ahora bien, en el campo educativo, cabe mencionar a Guyot, Marincevic & Luppi (1992), quienes entienden que la Práctica se encuentra mediada por las ideas propositivas de la filosofía, en diálogo con las teorías de la educación, las cuales exigen “un poder saber de la educación”,

Dichas teorías permiten comprender los procesos sobre los cuales se rige el acto educativo en los diferentes contextos sociales. Uno de estos procesos se relaciona con la “Práctica Educativa”, concepto que es empleado para referir a las prácticas sociales que vinculan a sujetos en la mediación de conocimientos, al interior de diversas instituciones dentro de una sociedad y una situacionalidad histórico-cultural. Teniendo en cuenta esto, se definen las Prácticas Educativas como aquellas que implican procesos de enseñanza que tienen lugar en instituciones sociales como la familia, la ciudad, la iglesia, etc. Las Prácticas Educativas garantizan el sistema de relaciones subjetivas que las hacen posible y se especifican a partir de la enseñanza, donde se organizan las escenas en las que interactúan los sujetos a través del conocimiento.

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

La Práctica Pedagógica es entendida por Zuluaga (1984, p.147), como “una noción metodológica; de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como noción discursiva; que está constituida por el triángulo institución (escuela),

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

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

3.2.1. Relación entre Teoría y Práctica.

Como se ha señalado en párrafos anteriores, en la Práctica Pedagógica se hace uso de diferentes saberes y tipos de preparación que los docentes necesitan para el desarrollo de su profesión. Entre ellos, el saber disciplinar, el conocimiento de teorías en pedagogía y didáctica y el reconocimiento de teorías curriculares, que puedan ser asimilados de tal manera que el docente

logre su estructuración y se encuentre en capacidad de adaptarlos estratégicamente a su desempeño, es decir, en el ejercicio de su práctica.

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

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

Desde la propuesta de Clará & Mauri (2010), en el ámbito de la práctica educativa se reconoce el conocimiento práctico como propio de una organización y construcción particular inmerso en un proceso histórico-cultural, que figura como mediador para el ejercicio de la

práctica y que se construye en interacción con el conocimiento teórico, situación que permite llevar a la acción propuestas intencionadas en espacios educativos.

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

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

Finalmente, la práctica pedagógica desde la perspectiva que aquí se propone, corresponde a un saber reflexivo, donde el docente o el estudiante en formación tiene la posibilidad de construir saberes pedagógicos. Los saberes pedagógicos, corresponden a estrategias analíticas que se leen y ven en los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación (Moreno, Rodríguez,

Torres, Mendoza & Vélez, 2006), y de esta forma se cumple un ciclo, donde los conocimientos circulan y no se limitan a un solo campo de los muchos que involucra la educación. Es decir, el saber pedagógico del maestro deriva del constante ir y venir de la práctica a la teoría (o viceversa), en una constante espiral, donde la reflexión del maestro es la clave de la construcción de dicho saber.

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

3.2.2. Tradiciones de práctica pedagógica.

Para efectos de reconocer y comprender lo que pasa con los procesos de pensamiento de los docentes es importante dar una mirada retrospectiva para explorar las tradiciones más relevantes que han permeado el inconsciente social, provocando la formación de las llamadas tradiciones o concepciones, que se evidencian en la práctica docente en la actualidad.

Para ello se ha hecho un recorrido por diferentes estudios que permiten reconocer las diversas tradiciones en la práctica pedagógica en autores como Davini (1995); entre otros, quienes caracterizan las prácticas según criterios relacionados con su estatus y las diferentes responsabilidades y actuaciones que han asumido los docentes, en el transcurso del tiempo.

Se entiende por tradición las diferentes formas de concebir y desarrollar el quehacer docente, que dejan huella en la memoria colectiva de docentes en tanto reflejan valores sociales ligados a

momentos históricos específicos y se perpetúan en el tiempo, en palabras de Davini (1995) y como referencia para la interpretación se expresan así:

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

Se pueden señalar las siguientes tradiciones:

3.2.2.1. Tradición Normalizadora ó Práctico-Artesanal.

Concibe la enseñanza como actividad artesanal, un oficio que se aprende en los talleres de trabajo apoyándose en la experiencia del que más sabe o del experto avanzado, de quien se aprende a enseñar observándolo. Es un enfoque conservador pues, conforme a Moreno et al. (2006) “supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por los docentes” (p.43). Por lo tanto, estos se forman como fieles reproductores de los modelos socialmente establecidos.

El docente es capacitado, generalmente, en las escuelas normales, donde se imparte una formación de carácter instrumental dirigida al saber hacer; se prepara así al monitor, instructor, que aprende sobre el uso de materiales, rutinas y técnicas de aula sin ninguna formación teórica y disciplinaria. Con el tiempo es transformado en el “buen maestro” quien sirve de modelo moral

desde su “deber ser”, determinando modelos desde los cuales se transmiten patrones de comportamiento, pensamiento y valoración capaces de soportar ideologías dictaminadas por el estado que convierten al docente en un funcionario estatal antes de darle categoría profesional.

En éste orden de ideas, la acción docente se limita a normalizar las masas, buscando el moldeamiento y la homogeneidad ideológica, basando su trabajo en el disciplinamiento de la conducta sin dar cabida a la reflexión o a la autonomía. Este objetivo se logra, no sólo a través de inculcar formas de comportamiento, sino también normas, valores y principios junto a los conocimientos mínimos considerados útiles para desempeñarse en el nuevo orden social. El disciplinamiento se realiza con la aplicación de premios y castigos tangibles o intangibles con los que se busca formar el carácter. El poder en el aula está totalmente centrado en el docente, mientras que el estudiante debe mantener una actitud pasiva para recibir el conocimiento que le es impartido.

En éste perfil fundamentalmente moralizador y socializador, el docente se reviste de un prestigio simbólico y social, en el que se le concibe como agente civilizador, modelo y ejemplo; con profundo sentido de entrega y gran compromiso con la escuela y los estudiantes, dado su carácter misionero (constructor de los cimientos de la nueva nación), se define como una labor femenina desde la creencia de que la mujer puede tratar y disciplinar a los niños, en una clara analogía con las madres, dejando la presencia masculina únicamente para los últimos grados y los cargos directivos.

3.2.2.2. Tradición Academicista.

De carácter transmisionista, sustenta la necesidad de un docente con grandes conocimientos disciplinares, desdeñando la formación pedagógica al considerar que es irrelevante y que se puede adquirir a través de la práctica. Al respecto Liston & Zeichner (1993, p.29), plantean que “cualquier persona con buena formación y sentido común conseguiría orientar la enseñanza, sin la pérdida de tiempo de los cursos vagos y repetitivos de la formación pedagógica”.

La racionalidad positivista, tiene sus orígenes en la educación universitaria encargada de la formación de docentes de educación media y superior; de allí que centra su razón de ser en el vaciamiento de contenidos, en oposición al desarrollo de saberes significativos. La acción educativa adquiere un carácter instructivo donde el docente es considerado un profesional autónomo, puesto que el conocimiento disciplinar le permite planear los contenidos de su asignatura, conforme a la propia estructura de su saber. Su práctica es expositiva y la comunicación en el aula es unidireccional (docente – estudiante), siendo el primero quien sabe y transmite hacia el lego; aquí el estudiante tiene el deber de atender, tomar apuntes y sólo puede hablar cuando se le pregunta.

El interés de esta teoría se centra en el docente y el contenido de la materia que enseña, quien es el depositario de la información y los conocimientos académicos importantes y válidos.

3.2.2.3. Tradición Técnico-Eficientista.

Esta tradición basada en el modelo proceso-producto, instaaura el eficientísimo dando inicio a la visión técnica del trabajo escolar dividiéndolo en: planificadores, evaluadores, orientadores, supervisores y otros. Se generan políticas de formación y perfeccionamiento docente, que se limitan a bajar paquetes instruccionales elaborados por expertos para ser ejecutados en el aula, puesto que se infiere a que la enseñanza por si misma genera aprendizaje. Al respecto, Apple (1989, citado en Davini, 1995), recalca la manera como el estado determina políticas de trabajo que pretenden la estandarización de docentes y estudiantes a través de libros de texto, relegando así la función docente a bajar de forma simple, el conocimiento prescrito en un currículo formulado con base en objetivos de conducta y la medición de rendimiento.

Es así como el docente pierde el prestigio de otrora, es transformado en un simple técnico ejecutor de programas, transmisor de nociones avaladas por otros, en quien, sin embargo, en el que recae toda la responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes, al considerar que todos tienen la capacidad de aprender de la misma manera. Aquí la comunicación entre docente y estudiante sigue siendo unidireccional, pero se produce mediada por materiales audiovisuales, libros de texto, prensa escrita, y otros medios comunicativos, todo esto dirigido por el docente y con predominio de la lección magistral. El material utilizado por el docente consta de muchas fichas y guías programadas y secuenciales; que al igual que los textos describen procedimientos detallados de lo que se debe hacer. El avance de los estudiantes es medido con pruebas cerradas con las que se valora en forma sistemática y precisa la adquisición de conceptos.

Esta tradición fundamentada en el positivismo, el conductismo psicológico y el modelo taylorista, pretende organizar la escuela y tecnificar la enseñanza sobre la base de una

racionalidad, que con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y en los productos, promueve el progreso a través de la planificación y la técnica, lo que conduce a los docentes hacia una pasión planificadora, dando cumplimiento a la elaboración de formatos lo que con el tiempo se convierte en una fórmula a cumplir, finalmente reducida al papel de la formalidad burocrática.

3.2.2.4. Tradición Humanista.

Esta tradición se centra en “el docente, el estilo de enseñanza, las técnicas de dinámica de grupo, un esquema de calificaciones basado en un sistema de contrato y técnicas de educación abierta” (Rogers, 1986, p.128). En ella, se considera preponderante la autoformación del docente, su afectividad, sus actitudes, haciendo énfasis en el ser, para garantizar su eficacia en el proceso de educación. Da importancia a la conducta del individuo y la concibe como un producto de su personalidad (Lowick, 1983, citado en Porlán, Rivero & Martín, 1998).

El docente siempre está interesado en la formación armónica de sus estudiantes, en su integralidad y personalidad, asumiendo el papel de facilitador para propiciar el aprendizaje autónomo por medio del amor y la confianza, considerados fundamentales en el proceso de adquisición de conocimiento, sin importar cuál sea este. Bajo esta visión, el docente busca identificarse con el grupo renunciando a toda posición directiva o autoritaria. Con su comportamiento auténtico favorece un clima de confianza con los estudiantes concediéndoles

una libertad responsable, que se verifica en contratos donde se concilian los intereses de estos con los de la institución.

En este modelo se da primacía a la conducta interpersonal y los valores referentes a la condición humana que forman parte de cualquier curso o programa, tendiéndose a pensar que el contenido a enseñar es secundario; sin embargo, se estimula a los estudiantes para que logren un aprendizaje significativo partiendo de sus intereses, necesidades y problemas personales o comunitarios, recuperando en ellos la emoción y el sentido de aprender en un ambiente de mayor cooperación que de competencia.

Para lograr este propósito, el facilitador indaga sobre los gustos, necesidades y problemas de sus estudiantes y luego provee los medios necesarios para crear un clima propicio en el que el estudiante se sienta ansioso, curioso, libre para aprender de su medio, de sí mismo, de sus compañeros y hasta de sus errores, en un proceso individualizado. Se propicia un currículo abierto donde el estudiante tiene gran injerencia, él puede elegir los contenidos según sus preferencias y aptitudes, realizar autoevaluación y proponer objetivos que tengan validez para sí.

3.2.2.5. Tradición Hermenéutico-Reflexiva.

Este enfoque, enmarca el perfil de un docente reflexivo, que debe pensar en las soluciones a las problemáticas de su contexto, que es capaz de valorar su práctica cotidiana, para proponer, a la luz de marcos teóricos, nuevas formas de desenvolverse en su actuar, con miras a desarrollar

nuevos saberes en su campo de estudio, en las diversas situaciones en las que se enfrente como profesional. Respecto de la formación de este docente Perrenoud (2004), considera que “formar un practicante reflexivo es ante todo formar un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y nuevos saberes a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (p. 23).

Se entiende al docente como un sujeto activo, no protagónico, en la producción de conocimiento en el aula, que es el resultante de un contraste armónico entre teoría y práctica, situación que le permite comprender, interpretar y reflexionar el proceso de enseñanza; en este sentido, su formación es un proceso auto dirigido y continuo que no termina y que es acompañado por otro u otros de mayor conocimiento o experiencia.

En lo relacionado con esta concreción del acto reflexivo realizada por el docente, Chehaybar, (1996, citado en Fernández, 2006), propone replantear nuevas acciones en el aula que den respuesta a las necesidades de cambio, surgidas de una reflexión que las pruebe, luego las contraste con el conocimiento que ya posee, para luego intentar nuevas formas de argumentarlas y comprenderlas, de manera que se recapacite sobre lo ya conocido y se retroalimente la práctica de manera constante.

En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, el docente pierde el protagonismo en el desarrollo de los acontecimientos del aula, la clase se organiza con los estudiantes, generalmente en pequeños grupos variables en los que se cambian los roles de ellos, mientras que el docente coordina el funcionamiento de la clase. El punto clave es la mente del que aprende: el docente

orienta para que se produzca gradualmente un cambio conceptual por medio de una comunicación multidireccional entre docente-estudiantes y entre ellos mismos. Se hace necesario partir de las ideas del estudiante, las que a su vez determinan las ayudas pertinentes que el docente utilice en cada caso.

Se valora como método fundamental la resolución de problemas, entendida como las dificultades sin solución inmediata que los estudiantes, acompañados por el docente, lograrán resolver. Las clases presentan gran actividad lo que lleva a un aprendizaje por descubrimiento y a la elaboración compartida del conocimiento, puesto que los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje; sin embargo, para que tal situación se dé, es necesaria una adecuada y difícil tarea de dirección por parte del docente (Porlán, 1993).

3.2.3. Dimensiones de la práctica pedagógica.

Se entienden como las dimensiones de la práctica pedagógica los campos o contextos que posibilitan la construcción del saber pedagógico, se podrían entender, como los hilos conductores de la formación y de la actuación de los docentes. Estas dimensiones se connotan de forma diversa a partir de lo que se prevé sean las competencias de un formador en determinados momentos de la historia.

Al respecto, desde una perspectiva de la construcción del saber pedagógico, Moreno et al. (2006), proponen cuatro dimensiones de la práctica, en torno a las cuales es posible analizarla: la disciplinar, la procedimental, la estratégica y la ético política.

3.2.3.1. Dimensión Disciplinar.

Esta dimensión contempla dos niveles: uno sobre la comprensión que tiene el maestro de la disciplina, de sus procedimientos, de su historia y la epistemología de los conceptos básicos; y otro relacionado con el conocimiento que los estudiantes desarrollan sobre esa disciplina.

En este sentido, Pérez (1992), plantea que: “la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura” (p. 79). Hay posturas que centran su atención en la adquisición y transmisión de los conocimientos específicos de las disciplinas científicas, donde la conducta de los estudiantes es fundamental para el desarrollo de los contenidos.

3.2.3.2. Dimensión Procedimental.

Es entendida como el conjunto de los mecanismos más apropiados y eficaces para organizar el proceso didáctico y al conocimiento curricular (Moreno et al., 2006), al hablar de la dimensión procedimental, hace referencia a la organización del trabajo en el aula en relación con los aspectos propios de la disciplina, es decir: saber responder las preguntas cómo y cuándo se enseña, sin perder de vista las mediaciones para el aprendizaje. Esos procedimientos están relacionados con los criterios que orientan el proceso de selección, secuenciación y adecuación de contenidos de un área de conocimiento y su contextualización en la escuela.

3.2.3.3. Dimensión Estratégica.

Implica abordar la comprensión de las prácticas pedagógicas no solo desde su anticipación (planificación) sino desde los grados de reflexión y los procesos meta cognitivos que se producen en los formadores (novatos o expertos) después de una clase. Esta dimensión permite identificar las formas como el maestro resuelve conflictos y situaciones de aprendizaje que se presentan en la cotidianidad de su labor. Desde una dimensión estratégica los propósitos educativos se amplían más allá de la comprensión del contenido que se está desarrollando, lo que permite al maestro tener claras las finalidades en los procesos de enseñanza, pero, además, que se pueda valer del contexto y de las reacciones contingentes que pueda suscitar el escenario mismo, así se hayan previsto al momento de planearlo. Lo estratégico tiene que ver también con las rutinas de trabajo y con los valores que se evidencian en el aula. En síntesis, es importante comprender el carácter de la dimensión estratégica como la posibilidad de ver al maestro en la elaboración de sus procesos de reflexión, respecto de los contextos y los actores que circundan la acción educativa.

3.2.3.4. Dimensión Ético-Política.

Esta dimensión de la práctica pedagógica desarrolla la conciencia del maestro alrededor de varios aspectos fundamentales: en primer lugar, en torno a la identidad e implicaciones de ser maestro, que se evidencian en las intencionalidades explícitas o implícitas que orientan el desarrollo de sus acciones y sus propósitos políticos.

Un segundo aspecto, refiere a esta dimensión la responsabilidad social al asumir la labor docente con pensamiento crítico, consolidando sus prácticas pedagógicas en el orden de lo público y el derecho, transformando la razón social misma del formador, en favor de un proyecto democrático y ético. Este aspecto se refleja cuando el maestro asume una responsabilidad social, al estimular a sus estudiantes a incursionar en el mundo de la cultura. Esto, de una u otra manera, le da la posibilidad al estudiante de comprender su propio mundo y entender críticamente los nuevos conocimientos que está construyendo en el proceso. El maestro debe estar en capacidad de reconocer y asumir esa responsabilidad social con la finalidad de contribuir en la construcción de una sociedad democrática, inclusiva y generadora de oportunidades para los individuos que la conforman.

Y para finalizar, esta dimensión en otro de sus aspectos aborda al docente desde el reconocimiento de sí mismo como un sujeto de convicciones políticas, dentro de una comunidad educativa, donde se trabaja de forma colectiva para orientar los propósitos de la institución a la que se pertenece, reconociéndose a sí mismo como parte de un colectivo, como sujeto profesional y como partícipe en la construcción de sociedad. Al respecto, Diker & Terigi (1997), sostienen como algo necesario que a los formadores se les permita desarrollar la comprensión de la direccionalidad de los procesos institucionales a los que se incorporan, participando en la definición de los mismos y su transformación; apropiándose de la racionalidad crítica desde su quehacer, aportando a una propuesta transformadora.

Es importante, entonces, para efectos de este trabajo de investigación, que estas dimensiones de la práctica pedagógica sean tenidas en cuenta al momento de hacer los análisis de la práctica pedagógica de los docentes.

4. Metodología

4.1. Tipo de investigación.

Se realizó un estudio Cualitativo, en el que el investigador estudió una realidad en su contexto natural, en este caso el discurso y actuación de seis docentes en el aula de clase. Como se sabe, la investigación cualitativa implica la utilización y recolección de una gran variedad de información que describe rutinas y situaciones, y los significados de estos en la vida de las personas (Rodríguez, 1996).

Además, como lo afirman Taylor & Bogdan (citados en Deslauriers, 2004) se designa investigación cualitativa, a la indagación que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas; esta investigación se concentra en el análisis de los procesos sociales, en el sentido que las personas y los colectivos dan a su acción, en la vida cotidiana y en la construcción de la realidad social. En este caso, se pretende, interpretar, identificar y caracterizar las concepciones de práctica pedagógica de docentes en ejercicio de una institución educativa de la ciudad de Pereira.

Así mismo, la investigación tiene un alcance Comprensivo, que buscó explicitar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones, (en este caso los

docentes sujetos de investigación) y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica porque dichas acciones tienen sentido para los sujetos que las emprenden (Carr & Kemmis, 1988).

4.2. Unidad de análisis

La unidad de análisis está constituida por las concepciones de práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de la ciudad de Pereira, que a su vez se analizan a la luz de las categorías de análisis enunciadas. Es así como las concepciones, se entienden como el conjunto de teorías, creencias y explicaciones sobre el quehacer docente, es decir, las ideas y maneras de entender y explicar el proceso de enseñanza, que han ido construyendo en la formación académica, en las experiencias cotidianas, en las interacciones con los estudiantes, con los demás compañeros y profesores, y en las diferentes intervenciones pedagógicas. Son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Son estas concepciones las que van a determinar las actuaciones y los discursos de los docentes. Y como una forma de analizar las concepciones, se proponen tres categorías así: identidad, conceptualización y quehacer.

Cuadro 1. Categorías de análisis para los discursos

Categorías	Definición	Técnicas
Identidad	Se considera un elemento fundamental en el quehacer docente; hace referencia al compromiso personal, social y de gremio, que permite identificar su percepción sobre la profesión docente. Desde aquí el docente configura su labor y desarrolla su conciencia alrededor de la responsabilidad social de los diferentes actos educativos y se reconoce a sí mismo como un docente con unas convicciones políticas dentro de la comunidad educativa (Moreno et al., 2006; Lanza, 2007).	Entrevista Historia de vida
Conceptualización	Se refiere a la manera como los maestros entienden su quehacer. Tiene que ver con los saberes pedagógicos, didácticos y metodológicos que el maestro debe conocer para desarrollar su labor con suficiencia (Moreno et al., 2006; Lanza, 2007).	Entrevista
Quehacer	Entendido como los diversos procesos y procedimientos que orientan las actuaciones del maestro en el contexto en sus prácticas de enseñanza y demás actividades en el aula. Hace referencia específicamente a la transposición didáctica como eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la estrategia del profesor para dar respuesta a aquellos conflictos que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y su contexto.	Entrevista Observación

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

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

Las prácticas se abordan desde la categoría Quehacer, en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Cuadro 2. Categoría de análisis y momentos para las actuaciones

Categoría	Momento	Definición
Quehacer Entendido como los diversos procesos y procedimientos que orientan las actuaciones del maestro en el contexto en sus prácticas de enseñanza y demás	Inicio	Es el punto de partida de la intervención pedagógica, donde el docente contextualiza a sus estudiantes respecto a lo que va a enseñar y los propósitos de aprendizaje.
	Desarrollo	Se refiere a las acciones que realiza el docente para desarrollar procesos de enseñanza y

actividades en el aula. Hace referencia específicamente a la transposición didáctica como eje		aprendizaje, aquí se llevan a cabo las actividades y estrategias planeadas para la transposición didáctica.
central en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la estrategia del profesor, para dar respuesta a aquellos conflictos que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y su contexto.	Cierre	Hace referencia a la culminación o conclusión de la clase o intervención pedagógica que realiza el docente.

4.3. Unidad de trabajo

Para el desarrollo de la presente investigación se ha seleccionado un grupo de seis (6) docentes nombrados en el sector oficial de una institución educativa de la ciudad de Pereira, esta cuenta con una población de seiscientos estudiantes distribuidos en dos sedes en los niveles de básica primaria, básica secundaria y una media vocacional académica. Estos docentes se desempeñan en las disciplinas de informática y tecnología, matemáticas, ciencias naturales, ética y español, con una experiencia entre 5-7 y 20 años. Además de poseer formación pedagógica siendo licenciados, especialistas y magísteres.

El grupo de docentes fue seleccionado de manera intencional teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- (a) Estar vinculados de forma indefinida al sector educativo oficial.
- (b) Aceptar de manera voluntaria su participación en la investigación.
- (c) Estar formados en los conocimientos de su disciplina y en pedagogía.
- (d) Acreditar como mínimo cinco años de experiencia de trabajo en el aula.

Cuadro 3. Unidad de trabajo.

DOCENTE	TIEMPO DE SERVICIO	ÁREA DE FORMACIÓN	ÁREA DE DESEMPEÑO
Uno	Nueve años	Licenciada en español y comunicación audio visual.	Español
Dos	Catorce años	Licenciado en pedagogía reeducativa y especialista en informática educativa.	Ética
Tres	Once años	Licenciado en matemática y computación además de técnico en sistemas, con de experiencia educativa.	Matemáticas
Cuatro	Seis años	Ingeniero en sistemas, especialista en docencia universitaria y magister en educación.	Tecnología e informática
Cinco	Seis años.	Ingeniera industrial, magister en tecnología educativa.	Tecnología e informática
Seis	Diez y seis años.	Licenciada en español y comunicación audio visual.	Español

4.4. Técnicas e instrumentos

Para recolectar la información utilizada en esta investigación se aplicaron las técnicas de la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la historia de vida. La información recogida a través de estos instrumentos se utilizó para realizar el análisis y la interpretación de las concepciones en práctica pedagógica de docentes en ejercicio.

4.4.1. La entrevista semiestructurada.

Tiene como propósito identificar las concepciones de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio, desde sus discursos. Se elabora teniendo en cuenta las tres categorías: identidad, conceptualización y quehacer (Ver anexo A). Este instrumento fue validado a través de dos procedimientos: prueba de expertos y pilotaje. Los expertos fueron: Stella Henao, Magíster en Pedagogía y Desarrollo humano. C.I.N.D.E. Carlos Abrahán Villalba Baza, Magíster en Educación. U.T.P y Francisco Javier Ruíz. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Caldas, Manizales. Además han sido validados previamente en investigaciones como: Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de ix semestre de la licenciatura en pedagogía infantil y las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil con alto y bajo desempeño en la práctica, ambas adscritas al macro proyecto: “Concepciones de Práctica Pedagógica de las Licenciaturas de la UTP” (2010)

El pilotaje se le aplicó a tres docentes los cuales no participarían en la investigación. Uno de ellos con treinta años de experiencia y al momento retirado de la labor docente, los otros dos ejercen la profesión y cuentan con una experiencia de quince y veinte años de servicio.

4.4.2. La historia de vida.

Se corresponde con una narración autobiográfica donde los docentes describieron, por escrito, las experiencias más significativas de su vida en relación con la educación, desde su infancia, pasando por la adolescencia, hasta llegar a la actualidad. Este toma como punto de referencia la categoría identidad, permitiendo evidenciar aspectos personales y el rol social del docente (Ver anexo B). Este instrumento se validó: con un pilotaje realizado a estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, que no participaron en la investigación, en discusiones de la línea de investigación “Concepciones de Práctica Pedagógica” y mediante la evaluación de la experta: Elizabeth Gallego. Magíster en Desarrollo Humano.

4.4.3. La observación no participante.

Para ella se tuvo en cuenta una guía de observación de clase, que tiene como punto de partida la categoría quehacer, en la cual se diferencian los distintos momentos de la intervención

pedagogía: inicio, desarrollo y cierre (Ver anexo C). Este instrumento se validó en las discusiones con los participantes de la línea de investigación: “Concepciones de Práctica Pedagógica”.

A continuación se hace una relación de la técnica y el instrumento utilizado en la recolección de información.

Cuadro 4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

Técnica	Instrumento	Aplicación
Observación No participante	Matriz de registro	Se realizó un video y una matriz para registrar el inicio, desarrollo y cierre de tres clases, desarrolladas en el ambiente natural, de cada uno de los docentes investigados, para ser observadas, sistematizadas y analizadas por el investigador.
Entrevista Semi – estructurada	Formato y Audio Grabación	Se lleva a cabo un audio grabación de una entrevista a cada docente, con preguntas referidas a las categorías: identidad, conceptualización y qué hacer. Posteriormente son sistematizadas en una matriz que discrimina las categorías analizadas por el investigador.
Historia de vida	Matriz de registro	Cada docente investigado escribió su historia de vida en tres momentos: niñez, adolescencia y adultez, teniendo como eje de la historia, su relación con el cómo han perciben la docencia. Posteriormente el investigador sistematiza en una matriz que permite visualizar mejor según categorías de análisis.

4.5. Procedimiento

Para analizar las concepciones de práctica pedagógica de docentes en ejercicio de la Institución Educativa, se realizó el siguiente procedimiento en tres momentos así:

1. Identificar: En este momento se aplicaron los instrumentos: entrevista, historia de vida y observación a los docentes sujetos de esta investigación, desde las categorías iniciales de los discursos y actuaciones, para recolectar la información necesaria, y su posterior análisis.
2. Categorizar: Aquí se establecieron las concepciones de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio, desde los discursos y actuaciones, como insumo para la interpretación.
3. Interpretar: en este se contrastaron las concepciones encontradas en los discursos y actuaciones de los docentes, siguiendo la teoría y los antecedentes revisados, para obtener la tendencia en la concepción de práctica pedagógica de los docentes participantes de la investigación.

5. Resultados

El análisis realizado es de carácter inductivo, primero se analiza la información obtenida de cada docente, a través de los instrumentos, en cada una de las categorías y luego se realizó el análisis global de grupo. Es así como la información recolectada para conocer las concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio, se obtuvo y organizó (Anexo D, en CD) de acuerdo con las categorías de análisis de la siguiente manera: Identidad, mediante la entrevista y la historia de vida, Conceptualización usando la entrevista y el Quehacer a partir de la observación y la entrevista.

Luego, se hace la contrastación de la información encontrada de cada categoría para hacer explícita la concepción de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio, participantes de esta investigación, identificando y caracterizando dichas concepciones.

Para la identificación y caracterización de las concepciones se realizaron:

(a) Organización de información según las categorías de análisis así: Identidad, Conceptualización y Quehacer.

(b) Identificación de los elementos característicos de práctica pedagógica encontrados en cada docente.

(c) Caracterización de las concepciones de práctica pedagógica a la luz de la teoría empleada como referente para la investigación así: Tradición normalizadora ó Tradicional, Tradición Academicista, Tradición Técnico-Eficientista, Tradición humanista, Tradición Hermenéutico-Reflexiva.

(d) Contrastación de las concepciones de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio participantes en la indagación, para dar cuenta de las tendencias en sus concepciones, a la luz de la teoría estudiada.

A continuación se presenta el análisis de la información. Se inicia con cada uno de los seis docentes y en cada uno de ellos se analizan las tres categorías propuestas, para identificar la concepción de práctica presente en los discursos y actuaciones, luego se realiza una síntesis de los hallazgos de estos docentes, para dar cuenta de las regularidades encontradas. Finalmente, se procede a poner en evidencia las concepciones sobre práctica de los docentes.

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

EP1: Entrevista profesor 1

EP2: Entrevista profesor 2

EP3: Entrevista profesor 3

EP4: Entrevista profesor 4

EP5: Entrevista profesor 5

EP6: Entrevista profesor 6

Obs. P1: Observación profesor 1

Obs. P2: Observación profesor 2

Obs. P3: Observación profesor 3

Obs. P4: Observación profesor 4

Obs. P5: Observación profesor 5

Obs. P6: Observación profesor 6

HV1: Historia de vida profesor 1

HV2: Historia de vida profesor 2

HV3: Historia de vida profesor 3

HV4: Historia de vida profesor 4

HV5: Historia de vida profesor 5

HV6: Historia de vida profesor 6

5.1. Docente número uno

La docente es licenciada en español y comunicación audio visual, es Magister en lingüística con una experiencia en el sector educativo, de nueve años, en la actualidad se desempeña en su área de formación.

5.1.1. Identidad.

Hace referencia al compromiso personal, social y de gremio, que permite identificar su percepción sobre la profesión docente. Desde esta categoría el docente configura su labor y desarrolla su conciencia alrededor de la responsabilidad social de los diferentes actos educativos y se reconoce a sí mismo como un docente, con unas convicciones políticas dentro de la

comunidad educativa (Moreno et al., 2006; Lanza, 2007). Esta categoría se aborda desde la entrevista y la historia de vida.

Se vislumbra en la docente desde su infancia, un interés por servir a los demás: “Recuerdo que siempre decía que iba a ser doctora, me gustaba fantasear con esto, mi madre era muy enferma sufría de asma, y tal vez yo quería curarla” (HV1). Y la admiración por la profesión docente: “sentía una admiración muy grande por la labor que desempeñaban los maestros, los veía tan sonrientes, tan instruidos, como que todo lo sabían, tan amorosos, tan mimosos, tan bien vestidos” (HV1).

Lo anterior le ayudó a perfilarse como docente: “yo me creía la maestra... Llevaba tizas del colegio y rayaba un cartel o pared de cartón que había en mi casa, ese era mi tablero, creo que desde entonces el destino me mostraba que iba a ser maestra, en el colegio me gustaba mucho escribir en el tablero, hacía esquemas o mapas conceptuales con los que yo estudiaba y antes de los exámenes yo les explicaba a mis compañeras” (HV1.). Esto se fue afianzando gracias a sus experiencias escolares: “recuerdo que tenía una profesora que me daba sociales, llamada Ana Loaiza era muy estricta y nos ponía a exponer, sentaba las estudiantes cuando empezábamos a titubear o no hacían buenas carteleras, debíamos consultar a profundidad, trabajaba mucho la oralidad y creo que a ella le debo haber superado el temor a hablar en público, desde esa época me volví más suelta, menos tímida” (HV1.). Esta experiencia le ha ayudado a comprender mejor de la labor docente: “estudié una licenciatura en español y comunicación audiovisual, fui estudiante distinguida y estuve segura que lo que quería en la vida era ser maestra. Y desde

entonces he seguido preparandome para mi labor, he seguido estudiando con pasión, ya tengo una maestría en Lingüística y quisiera hacer un doctorado” (HV1). Reflejando el compromiso personal, el deseo y el esfuerzo constante por prepararse para desempeñar mejor su labor.

Reconociendo la importancia no solo de la formación académica, sino también teniendo en cuenta el ser: “hacer muy bien mi trabajo, pero sobre todo con mucho amor. Porque en esta medida estoy segura que aunque los estudiantes no aprendan mucho de la academia, lo realmente importante en esta vida, es que ellos aprendan a ser felices” (HV1). Evidenciando así un compromiso social por la formación de sus estudiantes.

En síntesis, se puede decir que la docente desde su infancia empieza a construir su identidad docente, gracias a los modelos de docentes vistos en su escolaridad, mostrando una valoración muy positiva de lo que para ella es la educación y el papel de los docentes.

Esta identidad se va afianzando gracias a sus experiencias como líder y orientadora en procesos de enseñanza y aprendizaje con sus compañeros hasta lograr tener una visión compleja de la labor docente, la que le implica un compromiso personal por seguirse preparando para desempeñar muy bien su labor y un compromiso social con sus estudiantes, no solo en su formación académica, sino también personal.

5.1.2. Conceptualización.

La conceptualización se refiere a la manera como los maestros entienden su quehacer, los saberes pedagógicos, didácticos y metodológicos que el maestro debe conocer para desarrollar su labor con suficiencia (Moreno et al., 2006; Lanza, 2007). Esta categoría se aborda desde la entrevista.

La docente concibe la práctica pedagógica como el espacio donde el docente pone en juego los conocimientos que tiene: “es aquella donde un maestro pone en escena un conocimiento, un saber y le pone a los estudiantes para que ellos lo adquieran. Yo pienso que la práctica pedagógica es saberle llegar al estudiante, es poner un saber para que ellos de verdad lo adquieran, donde ellos logren comprender lo que uno intenta enseñar.” (Ep.1) y el estudiante absorbe el conocimiento que trae su docente.

En esta práctica de la docente, ella es el centro, por lo que lo más importante es su preparación para las clases: “la planeación, segundo poner en escena un conocimiento y llevarlo a la práctica, yo trabajo con talleres a mí me gusta mucho poner al estudiante a trabajar” (EP.1)

Aunque menciona “poner a trabajar a sus estudiantes”, en realidad no los considera como agentes activos en la construcción de conocimientos, los estudiantes son, y lo propone a manera de tarea o ejercicio, más bien hacedores de lo que el docente les lleva “Yo pienso que una buena práctica pedagógica tiene que estar ligada con una buena planeación y con actividades donde los

estudiantes aprenden haciendo, yo pienso que las actividades así todo debe llevarse a la práctica donde el estudiante aprenda haciendo” (EP.1).

En síntesis, se puede decir que para la docente la práctica pedagógica es el espacio de transmisión de conocimientos, donde el docente planea y trae todo bien organizado para que el estudiante desarrolle y aplique el conocimiento que el docente quiere infundir, sin que el estudiante, necesariamente, tenga una participación activa en la construcción de su propio conocimientos.

5.1.3. Quehacer.

Esta categoría es entendida como los diversos procesos y procedimientos que orientan las actuaciones del docente en el contexto de sus prácticas de enseñanza y demás actividades en el aula. Hace referencia específicamente a la transposición didáctica como eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la estrategia del profesor para dar respuesta a aquellos conflictos que se presenten en el aula, teniendo en cuenta las características propias de los grupos, los estudiantes y su contexto. Su análisis se aborda desde la entrevista y principalmente desde la observación no participante.

Se destaca la participación y la colaboración entre todos los estudiantes y la docente, como una de sus fortalezas didácticas. En forma oral plantea lo que pretende enseñar a los estudiantes.

En referencia con **el inicio** de la clase, se observa como la docente inicia la clase saludando y expresando a sus estudiantes lo que se hará en la clase, amablemente le pide al grupo silencio, (Obs.P1) lo que es coherente con lo planteado por la docente en la entrevista, en el sentido del buen trato hacia los estudiantes (EP1). Usa poco el tablero (Obs.P1), por otra parte, “no se observa indagación de conceptos previos” (Obs.P1), sin embargo se observa como repasa algunos aspectos ya vistos en otras clases y luego pregunta al grupo (Obs.P1).

La indagación de los conocimientos previos es un aspecto importante dentro de las pedagogías que ponen al centro los procesos de aprendizaje del estudiante, sin embargo, no es lo que se observa en la docente, pues en la gran mayoría de las observaciones realizadas, la docente interviene mucho más que los estudiantes y centra en su propia participación el factor más importante de la clase, notándose en su concepción de aprendizaje, que es de ella de quien deviene el conocimiento para los estudiantes.

Durante **el desarrollo** de la clase, la docente considera importante el trabajo en equipo, expresándolo de la siguiente forma:

[...] Yo siento que en ocasiones uno logra mucho porque uno termina convenciendo al estudiante de que hagámoslo en grupo, ustedes contestan, lo que no entienden me preguntan, entonces se van soltando como a ese contrato, porque sienten que no son ellos solos los que lo van a hacer, sino que es un trabajo de grupo, un trabajo en equipo que uno no está esperando que ellos realicen todo, sino que uno les va es a dar una orientación para que ellos funcionen (EP1).

Es posible observar el interés por desarrollar una clase con trabajo en equipo aunque no sea notorio el trabajo con grupos pequeños, más bien el trabajo en equipo desde los planteamientos de la docente, consisten en una clase organizada por filas pero con un gran nivel de interacción. Así mismo, la docente, ve importante negociar con los estudiantes, lo que en sus palabras es un contrato que permite que los estudiantes vean en su docente un apoyo para alcanzar sus logros de aprendizaje.

Los comentarios de la docente en la entrevista, en contraste con la observación de las clases, evidencian un desarrollo de clase donde los estudiantes participan activamente respecto a los temas tratados, comparten inquietudes, la docente acompaña el proceso y da respuesta a las preguntas. (Obs. P 1).

Lo anterior muestra una docente, comprometida y enfocada en los procesos de enseñanza/aprendizaje motivados principalmente por la dinámica que la docente impregna para generar interacción y participación de los estudiantes. Otro aspecto importante se puede observar en lo siguiente:

[...] Pide a los estudiantes leer los resultados de un taller desarrollado individualmente en la clase anterior. En el tablero escribe las ideas centrales. Hace aclaraciones y explica párrafo a párrafo lo que lee el grupo al tiempo que le dicta. Pide a los estudiantes que lean algunas definiciones del diccionario. (Obs. P 1)

Mostrando no solo interactividad, sino diversidad de actividades, manejadas a través de su saber didáctico, lo que propicia el afianzamiento del aprendizaje.

Puede ser complementario para el presente análisis lo que al respecto plantea Zabala (2008) frente a la interacción en la clase, así como la organización de la misma en lo que él denomina “gran grupo”

[...] todos los profesores tienen en sus manos instrumentos educativos que no son ni buenos ni malos en sí mismos, sino que básicamente son herramientas que pueden ser adecuadas para cubrir unas necesidades educativas determinadas (...) la fórmula de trabajar con el grupo clase, es sencilla y es la que goza de mayor tradición. Cuestionada por concepciones progresistas al haber sido la forma exclusiva de agrupamiento de aula de un modelo de escuela que considera a todos los alumnos como iguales donde sobra la diferencia (p.124).

Aporte teórico que llama la atención primero en que una estrategia didáctica, verbigracia, las que usa la docente, no pueden ser vistas como malas o buenas, sin embargo la estrategia del trabajo en el aula en “gran grupo” como lo denomina Zabala, puede dar pie para observar, como la docente, no rompe el “gran grupo” para organizarlo en subgrupos que en un momento dado podría arrojar nuevas posibilidades para el aprendizaje, lo que podría interpretarse como un temor a arriesgar nuevas formas y/o estrategias.

Dejando de lado el análisis que provoca Zabala, y retomando el interés de la docente porque los estudiantes aprendan, lo que ella considera deben aprender, es notorio como este interés la lleva a preocuparse por su bienestar o, como ella lo dice, es la “labor humana” del ser docente, ella lo expresa de la siguiente manera:

[...] Yo pienso que uno puede identificar (...) cuando los estudiantes lo abordan para otras cosas, para hablar de otras cosas, para solucionarles problemas, para intimar con uno, para confiarle a uno problemas que ellos tienen y no encuentran como con quien hablar, entonces yo pienso que cuando uno desarrolla como esa habilidad los estudiantes lo buscan y se vuelve uno como amigo, consejero, mamá, termina uno haciendo una tarea, yo pienso que eso es como muy humano. (EP1)

Permitir que los estudiantes tengan la suficiente confianza en ella para expresar sus dificultades, es un aspecto que deja ver como la docente en este momento, pone al centro de su proceso a la persona, permitiéndose conocer a sus estudiantes, y que ellos mismos vean en su interacción con el colegio, el aula y la docente, una forma de realizar su vida.

Por su parte la evaluación la centra en preguntas que hace a los estudiantes, a partir del tema y el trabajo realizado. Respecto a la finalización de la clase, se encuentra que **el cierre** de la misma no es marcado, dado que la participación de los estudiantes no permite que el tiempo alcance para hacer una actividad final, más que el timbre de cambio de clase, es el que marcará el cierre (Obs. P 1)

Lo anterior evidencia como el cierre de las clases, no hace parte de una planeación, **el cierre** se da de modo abrupto, generalmente precipitado por el timbre que indica la culminación de la clase, tal cual observado. En este sentido cabe recalcar sobre como el cierre de la clase hace parte de un proceso de clase, que merece atención en la planeación y que puede resultar muy significativo en el alcance de logros de aprendizaje.

En conclusión, los procesos y procedimientos que orientan la actuación de la docente, en el contexto de sus prácticas pedagógicas, se ciñen a la concreción de su plan en el aula, a través de la incorporación de distintas actividades que mantienen ocupados a los estudiantes. Los talleres desarrollados incluyen explicaciones de la profesora, preguntas que exhortan a los estudiantes a participar, dictado de información, uso del diccionario entre otros. No obstante, no es observable en el que hacer, el uso de conceptos previos, así como un proceso de cierre de la clase, mientras hay un gran despliegue en el desarrollo de la clase, que a su vez es evaluado por la docente a través de preguntas constantes. Por otra parte la docente da gran importancia a las circunstancias socio-afectivas que viven los estudiantes, dedicando espacios extra clase para el manejo de situaciones particulares de los estudiantes, que luego son tenidos en cuenta durante el desempeño del estudiante.

5.1.4. Concepción.

Analizando las categorías usadas para el análisis, se identifica en la docente una alta valoración e identidad de la profesión docente dada sus experiencias en la edad escolar, del mismo modo, que su percepción de lo docente fue tomando en su vida una dimensión mayor hasta llegar al momento actual donde se muestra comprometida con su labor y profesionalización.

Del mismo modo, la docente ha desarrollado desde su experiencia escolar y profesional su propia concepción de Práctica Pedagógica que presenta diferentes rasgos, en primera instancia aparecen rasgos de una concepción técnico-eficientista, que en la docente se denota por ser la responsable del aprendizaje de sus estudiantes y es por ello que da gran importancia a la planeación y ejecución eficiente de programas, desplegando para ello diferentes medios como el diseño y ejecución de talleres, uso de diccionario, medios audiovisuales, textos guía entre otros, con predominio de la dirección de la docente. De otro modo, pretende organizar y tecnificar la enseñanza desde una racionalidad, que optimiza y economiza esfuerzos y eficiencia en el proceso y en los productos Taylor (1911). Pero al elaborar, ella misma, sus planes entonces se acerca a una práctica academicista cuando su acción educativa adquiere un carácter instructivo donde el docente es considerado un profesional autónomo, pues el conocimiento disciplinar le permite planear los contenidos de su asignatura, conforme a la propia estructura de su saber.

No obstante, dentro de su Práctica Pedagógica sobresalen como ya se enunció otros rasgos que bien se podrían identificar con una concepción Humanista dado su carácter negociador y de

contrato con los estudiantes, a la hora de definir algunos criterios para calificar, asunto ratificado por Rogers, (1986), dentro de su trabajo sobre concepciones de práctica pedagógica.

Por otra parte, cabe dentro de una concepción humanista su carácter de autoformación y profesionalización, así como su tendencia a preocuparse por la problemática personal de sus estudiantes, considerándolo como algo que debe de ocupar al docente.

5.2. Docente número dos.

La docente dos es licenciado en pedagogía reeducativa y especialista en informática educativa, con una experiencia en el sector educativo de catorce años, actualmente se desempeña en el área de ética.

5.2.1. Identidad.

En la historia de vida el docente relata con gran énfasis su percepción de los docentes y de la educación desde que estaba en la escuela primaria, es así que recuerda gratamente a su profesora de grado primero “por el excelente trato que daban a sus estudiantes, la manera de impartir sus instrucciones académicas y sobre todo por su gran sentido humano para todos los que teníamos el privilegio de recibir sus conocimientos”. (HV2).

Tener un recuerdo positivo desde la niñez, de lo que significa ser profesor, puede contribuir a que en el futuro el estudiante no solo quiera ser profesor, sino que se tendrá la tendencia a reproducir el modelo. Partiendo de la idea que la identidad es un proceso continuo de construcción de sentido (Fernández, 2006).

Recuerda, de modo especial, el compromiso con la comunidad que sostenía esta profesora “colaboraba con las actividades que se desarrollaban en la Junta de Acción Comunal, brigadas de salud y programas de gobierno, por parte de la alcaldía y gobernación de Risaralda” (HV2) en referencia a esta actitud, que impacta al docente, es importante resaltar que la identidad está configurada como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional-social y la institución donde trabaja. Es decir, una mediación entre la identidad sociocultural y la personal (Fernández, 2006). Aspecto que puede ser relevante en la manera como un docente piensa que debe ejercer sus prácticas pedagógicas, es así, que es posible destacar en el presente docente, lo que considera debe ser su actuación, la que debe estar sujeta al gremio docente y sus procesos de cambio. Al respecto considera que:

[...] las mismas propuestas de cambio en la educación, deben gestarse desde el mismo gremio educativo. Si uno mismo está viendo cuales son los cambios que se pueden generar entonces el compromiso es con uno mismo y desde ahí partiría que uno si le puede aportar cambios al sistema educativo. (EP2).

Lo que permite ver la importancia que el docente le da a su condición de gremio, concibiéndolo como eje, como gestor de lo nuevo en los procesos educativos.

Pero del maestro también plantea “Los maestros pues ya... ese mismo término fue utilizado años atrás entonces es prácticamente hacer ese repaso dar esa mirada atrás y entender que el maestro en su tiempo pues hizo uso de una forma de trabajo muy tradicional, ya hoy en día el docente tiene que ser más abierto a la época actual a lo que se está generando hoy en día en materia educativa” (EP2).

Como se puede notar, para hablar del docente hace una escisión entre profesor tradicional y el que debe adaptarse al momento actual. Podría pensarse de ello que el docente dos, hace una mirada reflexiva, donde la adaptación y el cambio, son significativos para ejercer la profesión en la actualidad.

En síntesis, evoca a sus maestros como personas muy gratas de gran conocimiento y sentido humano, lo que es positivo y desde Fernández (2006), puede ocurrir que este docente a futuro tienda a reproducir los patrones percibidos de sus docentes en su época escolar. Del mismo modo el docente señaló en su época escolar un esquema educativo y unos docentes con compromiso social, donde la escuela como institución se veía en la práctica relacionada con otras entidades de índole Estatal y social. En el momento actual destaca al gremio docente como

gestor de cambio y ve la necesidad de que este como gremio y como maestros gesten y asuman el cambio que requiere la actualidad.

5.2.2. Conceptualización.

El docente considera que una buena práctica pedagógica está caracterizada por ser transversal: “La buena práctica pedagógica está caracterizada porque tiene que ser transversal en todas las áreas del conocimiento, no se puede enfocar en una sola línea y las áreas unas con otras tienen que coadyuvar recíprocamente para que ese trabajo sea más efectivo” (E P2). En términos generales, la transversalidad se relaciona con un enfoque dirigido al mejoramiento de la calidad educativa, y se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión de totalidad, aportando a la superación de la fragmentación de las áreas de conocimiento.

Así mismo, el docente percibe una práctica pedagógica producto de la capacitación recibida, relatándolo así:

[...] sí, constantemente tenemos que estar lanzando nuevas maneras de trabajo, no se puede uno quedar en la retaguardia (...) esto es lo que marca la pauta de acá en adelante, cada día surgen cosas nuevas y en la medida en que uno se vaya capacitando con cosas que van surgiendo nuevas, entonces ahí puede uno también tener otra caracterización de una buena educación. (EP2).

Se aprecia la capacitación como la posibilidad del maestro estar a la vanguardia de los procesos educativos. Pero el maestro también está llamado a innovar y ser gestor de cambios y una buena oportunidad la ve en el manejo y uso de TIC en el aula de clase. Al respecto dice el maestro dos:

[...]Ser innovador, obviamente tiene uno que apoyarse en la capacitación porque la innovación no la hace uno como auto aprendizaje sino que también tiene que buscar herramientas que le ayuden a uno a innovar ejemplo: en materia de tecnología hoy en día se está trabajando mucho con las tics y esas son herramientas que le ayudan a uno para ir generando nuevas propuestas de trabajo (EP2).

De acuerdo a la innovación con TIC, es pertinente asociarla al docente de hoy, teniendo en cuenta que debe darse un proceso de alfabetización digital, nuevas metodologías y espacios de formación para una nueva generación de alumnos “el uso de tecnologías en el aula requieren de una serie de conocimientos y habilidades por parte de los docentes para lo cual necesitan formación, no solo en su uso, sino en la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza utilizando las TICs”. Buxarrais (2005, p.22).

Con lo anterior, se puede precisar cómo el momento actual, tal como lo ha expresado el docente dos, exige al profesor el dominio de unas estrategias pedagógicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella. Ramsden, (1992, p.191).

Por otra parte, el docente dos reconoce que su práctica docente se destaca por la parte humana y la compenetración con el contexto.

[...] Primero la parte humana, a mis educandos les tengo que mirar esa parte que cada uno vive dentro de un contexto y que ese contexto también es el que lo está ayudando en su formación, pero de ese contexto muchas veces vienen unos grandes problemas y entonces es ahí donde tengo que empezar a identificarlos y empezar a saber cómo es la manera que voy a trabajar con ellos para poder obviamente compenetrarme más dentro de mi contexto y poder también ayudar a que ellos tengan mayor sentido de pertenencia al entorno al cual ellos pertenecen. (EP2).

Así mismo, considera, que debe incidir en sus colegas docentes

[...] Hacer, que el quehacer pedagógico, sea más participativo, en el sentido que yo aprendo de mis pares comparto con ellos también la práctica educativa y ambos vamos a salir fortalecidos porque es mejor que haya interrelación que haya mayor reciprocidad, cooperación es una ayuda mutua entonces así ambos vamos a ser ganadores tanto los educandos como nosotros en calidad de educadores (EP2).

En síntesis, el quehacer pedagógico, es entendido por el docente como un fenómeno complejo que deviene de un contexto social. Dónde lo primero es lo humano visto desde un docente que se esfuerza por entender e interactuar en contexto con sus educandos y comunidad

de docentes. El docente está llamado a ser agente de cambio en el aula, para lo cual la transversalidad y las TIC son elemento determinante para la comprensión y desarrollo del conocimiento.

5.2.3. Quehacer.

Para abordar los distintos procesos y procedimientos que orientan las actuaciones del docente, se parte de los juicios que emite en la entrevista y en la observación de sus clases. Empieza expresando “Antes de desarrollar una clase, debo hacer un diagnóstico hacia quien voy a dirigir la educación”. (EP2).

Para ello el docente revisa el tipo de dificultades familiares y sociales que presentan los estudiantes y sus familias:

[...] Uno de los factores fundamentales a trabajar es la parte humana y uno dentro de un salón de clases encuentra 30, 35 o más estudiantes de estratos diferentes, posiciones sociales diferentes, de problemáticas diferentes y ellos de una u otra manera lo van manifestando así sea con la misma convivencia en un aula de clase, la misma manera de ellos trabajar cuando se les pide que el trabajo sea colectivo o cuando ellos deben hacer trabajos individuales, ellos lo van manifestando de muchas formas y ahí es donde nosotros no nos podemos encasillar a que solamente vamos a entregar el conocimiento (EP2).

El anterior comentario del docente denota que lo que denomina diagnóstico, se queda en la observación empírica de la realidad que se desenvuelve normalmente en el aula de clase, pero de una forma reflexiva que le permite discernir las distintas situaciones. Lo anterior no reemplazaría la idea real de un diagnóstico que en palabras de Guzmán alcanza gran importancia así:

[...] urgente es evaluar el medio socio-cultural en que se quiere desarrollar la transformación educativa, es un fracaso anunciado implementar una propuesta sin la realización de un diagnóstico sistemático de lo que realmente ocurre. Sólo comprendiendo en profundidad el campo cultural en el que intentamos participar, podremos proyectar una acción innovadora y significativa (Guzmán, 2001, p. 126).

Es así, que la idea de empezar por un diagnóstico en el aula de clase, sería un acertado comienzo, y cobraría gran trascendencia si ese diagnóstico se realizara con un criterio investigativo y que realmente fuera usado para trascender la realidad educativa. Sin embargo, el presente análisis es claro en que el docente dos se queda en una impresión empírica y no sistemática de lo que podría ser un diagnóstico.

Otro de los aspectos que recalca el docente tiene que ver con tener un plan, unos objetivos y metas claras, así lo refiere el docente, “tengo que tener trazado, con base en ese diagnóstico, unos objetivos, unas metas, un plan que debo alcanzar de acuerdo al currículo que esta también dándome unas pautas de cómo debo orientar mi trabajo y finalmente pues que el conocimiento transmitido tenga unos resultados” (EP2).

En este mismo sentido, “la planeación de objetivos y la organización de los contenidos no son un tema menor, una decisión secundaria o un problema simplemente técnico. Al contrario, responde a la esencia misma de lo que se pretende alcanzar con la educación” (Zabala, 2008, p. 39).

El docente recalca que en el centro del proceder en el aula de clase debe estar la parte humana, el docente no es el que rellena con conocimientos:

[...] es el amigo, el guía que les va a servir para toda la vida, el que los tiene que convencer que la educación les cambiará su vida, no en un total, porque eso se logra a mediano o largo plazo lo bueno es uno ver que ellos van encausando también sus ideas sus pensamientos y empiezan a mejorar sus condiciones de vida paulatinamente pero van mejorando. (EP2).

Para lograr sus propósitos educativos el docente emplea como estrategias “la lúdica porque a través del juego se aprende y se van adquiriendo esos lazos de confianza” (EP2). De lo recogido en las observaciones de sus clases se puede constatar: **Un inicio** donde el docente saluda al grupo y de forma oral pide orden y silencio. Sin más preámbulo explica lo que se pretende hacer y la forma como se debe desarrollar la actividad.

Durante el **desarrollo** de las clase observadas, hace preguntas de los temas tratados en otras clases a modo de indagación por los conocimientos previos, a este respecto se encuentra teoría que versa “es importante recalcar que los estudiantes tienen una visión del mundo establecida

antes de incorporarse al salón de clases que ha sido formada (construida y reconstruida) con los años de experiencias previas y aprendizaje” (Mozarío & Mozarío 1996, p.7). Asunto que da importancia al manejo de los conocimientos previos como una forma de enlazar ideas y conceptos que pueden llegar a hacer significativo, lo aprendido. De igual forma el docente involucra la participación de los estudiantes.

Usa con frecuencia el tablero para dar explicaciones a la vez que formula preguntas para apoyarse en ellas y hacer aclaraciones, lo que estimula ampliamente la participación de los estudiantes, privilegia la organización del grupo en filas para trabajo individual y también en pequeños subgrupos. Siempre llama la atención al grupo de forma cordial, al respecto se sostiene que “la única manera genuina y fecunda de promover el desarrollo personal en la escuela es crear un ambiente de cordialidad y confianza que permita al educando sentirse seguro, valorado y aceptado” (Gil, 1999, p.10). El trato cordial y fraterno, entra a jugar papel determinante en los procesos educativos tal cual lo corrobora Gil en su investigación.

La evaluación la lleva a cabo el docente, a través de las preguntas o salidas al tablero. Al respecto, de evaluar de este modo a los estudiantes, aparecen referentes teóricos que lo sustentan; y se dice que para recabar la información en una evaluación informal el docente puede utilizar procedimientos sencillos, “plantear algunas preguntas sencillas relacionadas con el tema, promover la participación de los alumnos en discusiones o en conversaciones en clase en donde se comente lo que se estudiará o lo que se estudió son ejemplos de evaluaciones informales” (Aguilar 2011, p.7).

Se encontró que en ninguna de las clases observadas, el profesor realizó **el cierre** de la misma, y lo que hace es continuar con revisión de lo realizado o se termina lo que se está haciendo hasta el cambio de la clase.

En síntesis, existe coherencia entre lo planteado por el docente en la entrevista y lo observado en sus clases. El docente se preocupa por conocer la realidad sociocultural de sus estudiantes como un proceso previo para intervenirlos pedagógicamente, es de aclarar que este acercamiento para conocer tal realidad es de modo empírico más no sistemático o de carácter investigativo. En el desarrollo de sus clases se observa dinamismo, participación y buen trato hacia los estudiantes, lo que lo acerca a las teorías pedagógicas constructivistas.

5.2.4. Concepción.

Relacionando las categorías de análisis se puede inferir en el docente una concepción de práctica pedagógica “empírico – reflexiva”. Se le denomina empírico porque su concepción de los procesos educativos parte de una observación aguda y de lo experimentado desde su propia práctica, pero sin emprender un trabajo de investigación sistemático, y es reflexivo, dado que ha elaborado sus propios puntos de vista, apoyado también en teorías pedagógicas, que lo han llevado a una amplia preocupación por interpretar la realidad sociocultural de su institución y aula de clase forjándose desde lo que él denomina su praxis, siendo esta, la que desde su modo de ver, es la que agencia los cambios en la educación. Para la innovación pedagógica, piensa que el docente se debe apropiarse de herramientas claves como lo son las TICs y la transversalización

del conocimiento. Su indagación por las necesidades y problemas de los estudiantes para luego proveer los planes curriculares necesarios. Pone al centro del proceso pedagógico lo humano, que en conjunto con las características que se exponen, lo acerca también a una concepción general de práctica pedagógica humanista.

5.3. Docente número tres.

El docente tres es licenciado en matemática y computación además de técnico en sistemas, con once años de experiencia educativa, actualmente se desempeña en el área de su formación inicial, matemáticas.

5.3.1. Identidad.

En su historia de vida el docente relata, una experiencia de vida de niño, adolescente y joven no muy cómoda ni grata, en medio de grandes afujías económicas con su mamá y hermanos, sin embargo, es desde muy niño que él ve con agrado y optimismo el llegar algún día a ser docente, como en la actualidad, motivo por el cual el docente dice “Mi sueño de ser maestro se cumplió y todo lo que he querido se me ha presentado...y me he sentido muy pero muy bien, dichoso” (EP3).

La percepción que tiene acerca de los docentes es que:

[...] estamos en una era de cambio estamos utilizando herramientas tecnológicas que algunas veces algunos compañeros se quedan cortos con ellas ve la necesidad que los docentes asuman cambios en la forma de enseñar, estar actualizados, hacer frente a las necesidades de las comunidades, teniendo en cuenta el aspecto emocional de los estudiantes. El conocimiento debe verse como algo práctico, que les sirva para la vida cotidiana (EP3).

En este sentido, se requiere un docente equipado y capacitado para enfrentar lo que denomina “la era de cambio”, encontrándose muchos docentes por debajo de este reto social. La era del cambio es interpretada por el docente tres, como un educador capaz de asumir nuevas formas de enseñar centradas en el saber hacer, contextualizado y profesionalmente preparado.

En síntesis, su condición de docente es un sueño desde la niñez que se hace realidad con mucho esfuerzo y trabajo dado su condición de familia humilde y luchadora.

5.3.2. Conceptualización.

El docente entrevistado, ve una buena práctica en el uso de nuevas tecnologías, y dice que los profesores “...deberían aportar...en el manejo del sistema informático” y es precisamente este planteamiento del docente tres, el que es defendido por distintos teóricos, al respecto plantea Sancho, (1996, p.3):

La introducción de las nuevas tecnologías en el sistema educativo ha sido el objeto de múltiples planes que en diferentes países, comunidades y otros ámbitos se pusieron en

marcha en la década de los ochenta (...) pero la tecnología a supuesto cambios considerables en el desarrollo de diferentes áreas de la actividad humana; sin embargo la escuela no ha sido afectada de la misma manera.

Postura teórica coincidente con el análisis del docente, lo que deja notar que el maestro tres está contextualizado y comprometido con una necesidad educativa actual como es el uso e implementación de las TIC a los procesos de la educación.

Volviendo al planteamiento de Sancho, muestra como la implementación de las nuevas tecnologías en la educación viene intentándose hace ya más de dos décadas y no solo en Colombia; sin embargo, siendo una buena forma de afectar la práctica pedagógica y aportar al aprendizaje, no se ha avanzado lo suficiente, razón que da peso al planteamiento del docente sujeto de la investigación.

Por otra parte, el docente da gran importancia a la planeación: “La planeación es fundamental para el aprendizaje” (Ep3), esto que plantea el docente tres, es ratificado por Zabala, (2008, p.89).

[...] la planeación es un asunto determinante en el proceso de estructuración de una clase, al respecto, se dice, la planeación didáctica, es la parte medular para llevar a cabo la propuesta de enseñanza del profesor y se debe responder, ...el cómo implementar dicha propuesta,

incluyendo dentro de la planeación, los recursos metodológicos, didácticos, espacio, y manejo del tiempo.

Pero el profesor en cuestión, así como ve importante la planeación, también ve importante la diferenciación de las cualidades de los estudiantes para el proceso del aprendizaje “en los diferentes grupos de clase... se presentan diversidad de pensamientos, entonces hay unos pensamientos más lógicos, otros más abstractos, aunque se esté dando la misma clase, se deben diferenciar esos aspectos... para que se oriente cada educando en el aprendizaje” (EP3)

El concepto de planeación unido a las cualidades diferenciales en los estudiantes, da cuenta de un docente que no solo planea contenidos, sino, que va más allá, involucrando metodologías para llegar a enseñar a cada tipo de estudiante.

5.3.3. Quehacer.

El docente ubica como punto de partida las dificultades con que se encuentra, que tienen que ver con el aspecto emocional y el sentir del estudiante, así, su opinión es que hay “diferentes formas del sentir de las emociones de los estudiante muchos tienen la tendencia a que las matemáticas son malas” (EP3). Se puede decir que las formas de pensamiento y de trabajo de los estudiantes, más la motivación de los mismos, se constituyen en un punto de partida importante

para la práctica del docente. Él enfrenta estas dificultades a través de las estrategias que describe de la siguiente manera “a veces se llega a la rutina, los procesos funcionan en un determinado lapso de tiempo y después hay que cambiarlos” (EP3).

El docente renueva constantemente sus procesos y estrategias, en búsqueda de motivar constantemente al estudiante hacia el aprendizaje. También:

[...] hay situaciones que se deben enfrentar con las explicaciones y con ir nuevamente a retroalimentación para que lo puedan entender y comprender o sea, devolverse uno a un nivel más bajo y comenzar, ir subiendo poco a poco hasta alcanzarlo. Y en cuanto a los materiales se trata de conseguirlos más económicos y los que tengan en el entorno que es lo primordial. (EP3).

La ausencia o lo limitado de materiales de trabajo, por falta de recursos de los estudiantes, es otro elemento importante, teniendo en cuenta que no tenerlos hace los procesos más lentos, pero el profesor intenta trabajar con lo más económico o usa recursos del entorno. Privilegia el trabajo en talleres “los estudiantes desarrollan los talleres que pide el docente, forma de trabajo privilegiada para el trabajo en la clase, estos son desarrollados individualmente y en parejas que reciben explicaciones específicas de parte del profesor, el que hace seguimiento constante durante la clase y de esta manera evalúa” (EP3).

La indagación por conocimientos previos, la lleva a cabo el docente en el momento que se aproxima a cada uno o pareja de estudiantes, para hacer orientaciones personalizadas, y es aquí donde el docente hace uso de lo que el estudiante sabe e incluso retoma experiencias cotidianas que lo llevan a que aprenda. Hay coherencia entre su posición de trabajar desde las habilidades diferenciadas de los estudiantes, esto también se evidencia en las explicaciones particularizadas que hace a los estudiantes y procesos de retroalimentación.

Se encontró que en ninguna de las clases observadas, el profesor realizó el cierre de la misma, continuó con los talleres, hasta el cambio de la clase. Al respecto la teoría plantea la necesidad de cerrar la clase adecuadamente. El cierre es un momento que tiene mucha importancia y el profesor sujeto del análisis no lo planea “Estas situaciones tan desestructuradas generan un alto grado de insatisfacción tanto en los estudiantes como en los profesores. La calidad del cierre determina en gran medida la sensación sobre cómo ha sido toda la clase” (Castro, 2000, p. 68).

5.3.4. Concepción.

El docente, muestra coherencia entre lo teórico y lo práctico, aunque en el momento de definir su práctica la presencia de estos elementos teóricos no es verdaderamente significativa. El análisis de las categorías establece que el docente presenta una concepción de práctica humanista que se esboza así:

Las formas de pensamiento y de trabajo de los estudiantes más la motivación de los mismos, se constituyen en un punto de partida importante para la planeación y la práctica del docente, quien renueva constantemente sus procesos y estrategias, en el propósito de motivar constantemente al estudiante hacia el aprendizaje.

La ausencia de materiales de trabajo, por falta de recursos de los estudiantes, es otro elemento importante, teniendo en cuenta que no tenerlos hace los procesos más lentos, pero el profesor intenta trabajar con lo más económico o usa recursos del entorno. De esta manera, privilegia el trabajo en talleres y encuentra en ello la mejor manera de ver el proceder de cada estudiante y genera procesos de retroalimentación, si es necesario.

Aunque no es muy notorio en el trabajo general de grupo, la implementación de la indagación de los conocimientos previos, es claro que en el momento que el docente rota por cada estudiante o pareja de estudiantes, en su afán porque comprendan el tema, el profesor hace uso de lo que el estudiante sabe e incluso retoma experiencias cotidianas que lo llevan a que el estudiante aprenda. El docente sujeto, ve una buena práctica pedagógica en el uso de la tecnología, y dice que los profesores deben prepararse para usarla mejor.

Finalmente, se puede decir que el docente, desempeña su rol consciente de la importancia de planear muy bien su trabajo, que es consciente que los procesos son cambiantes y que así mismo requieren del cambio constante de estrategias. Posee un nivel de confianza con sus estudiantes,

parte de sus necesidades afectivas y personales como la animadversión por la matemática, organiza su trabajo en equipos, se interesa porque cada estudiante adquiera los conocimientos que imparte, por lo que la evaluación es constante, considera novedoso y necesario implementar el trabajo con TIC, no solo en su asignatura sino en todas. Se observa al igual que en el sujeto anterior, que aunque existe una buena planeación y hay una buena intensidad educativa, el docente no es muy consciente de sus propias concepciones, dejando de lado aspectos importantes como el evidenciar el uso de conocimientos previos y darles mayor relevancia como la tendría en un proceso constructivista, así mismo es importante que pueda llegar a mirar desde una vista totalizante sus procesos para que le pueda llegar a dar mayor relevancia al cierre de la clase a la que no se le presta mayor atención.

Para concluir, las anteriores características describen a un profesor con una concepción de práctica pedagógica humanista, con un profundo sentido de compromiso por su trabajo, poniendo al centro los procesos de aprendizaje y al estudiante desde su condición de ser humano.

5.4. Docente número cuatro.

El docente cuatro es ingeniero en sistemas, especialista en docencia universitaria y magister en educación, tiene 6 años de experiencia laboral en el sector educativo, actualmente se desempeña en el área de tecnología e informática.

5.4.1. Identidad.

En la actualidad el maestro, enfrenta una situación compleja, en el reto que supone llevar a la práctica lo que él enseña, o en su efecto lo que aprende el estudiante. Al respecto el docente cuatro dice:

[...] no es tanto modificar la práctica sino modificar la concepción que tiene el maestro, el paradigma en el que se encuentra ubicado o sea si yo, como docente tengo claro para qué se educan los estudiantes en un país, yo no pienso en un estudiante, sino en el grueso de la nación del país de los “pelaos” del mundo, entonces si yo lo pienso con finalidades educativas yo me replanteo lo que para mí significa ser maestro y ser educador, entonces no es la modificación de la práctica sino del paradigma que tengo ... en el que estamos ubicados la mayoría de los docentes, que la educación es para que los estudiantes aprendan y en verdad es para que los estudiantes aprendan, pero no para que aprendan contenidos, no para que aprendan ciencia sino para que aprendan a ser humanos a ser mejores personas ¿sí? Para eso... si yo reflexiono la educación y además le agrego, si yo pienso la educación donde yo digo todo ciudadano tiene que ser educado todo y ahí pues como entre comillas la expresión “brutos, indios feos, negros, otras, sicarios, locos” ... si yo digo todo el mundo tiene que ser educado pues entonces mi concepción tiene que cambiar porque lo que estoy pensando en este momento, lo que los maestros pensamos en este momento es que solo se pueden educar y que solo se deben educar los niños buenos, los que tengan en la casa quien los ayude que los que no tengan en la casa no tiene derecho a ser educado (EP4).

Se considera una reflexión sobre la concepción que oriente nuevos fines, que redunden no solo en enseñar contenidos, sino, y principalmente en formar seres humanos, buenos ciudadanos. Siguiendo el análisis que hace el docente frente a la imposibilidad de los maestros de hacer práctico sus procesos de enseñanza, es complementario lo que en este sentido señala Ahumada,(1998), “donde es posible la existencia de divergencia entre pensamiento y acción y entre políticas educativas y su ejecución” (p.12), lo que demuestra que una nueva concepción docente debe tener un fuerte centro en lo que otros autores denominan la praxis, que es el proceso por el cual “una teoría o lección se convierte en parte de la experiencia vivida. Mientras que en una lección es solamente absorbida a nivel intelectual en un aula, las ideas son probadas y experimentadas en el mundo real, seguidas de una contemplación reflexiva” (Álvarez, 2012, p.16). Teoría y práctica marchan juntas, y se considera que deben ser mutuamente correspondidas. En el ámbito docente toda práctica debe fundamentarse en una teoría, y estas a su vez necesitan de la práctica para legitimarse.

De otra manera, el docente también se identifica con una práctica pedagógica flexible con capacidad de negociación con los estudiantes. “Yo pienso que me caracterizo porque es una práctica muy flexible ¿sí? Porque soy (...) abierto a las ideas que me dan los estudiantes o sea tengo una ventaja y es que trabajo con algo que todavía es llamativo para el estudiante entonces eso me pone en una ventaja (...) informática o tecnología”. (EP4). La flexibilidad la explica del siguiente modo

[...] ellos ponen tiempos o sea muy negociado incluso no me trasnocho pues porque no me cumplan entonces eso no, eso me ha permitido dos cosas, uno que el estudiante solito se

motiva y va trabajando y lo he visto producir y el hombre produce como a su ritmo (...) todos van produciendo el que es rápido y el que tiene como sus ventajas ahí en la materia hace las cosas rápido y va terminando pero en esa misma forma que termina tenemos la posibilidad de poder ir puliendo (...) y el quedadito pues lo vamos ahí esperando, entonces yo pienso que flexibilidad sería como una característica mía (EP4).

La flexibilidad del docente da paso a la participación en la organización de la clase, respecto a los tiempos de trabajo, el ritmo de trabajo, habilidades de los estudiantes entre otros. Lo anterior se relaciona con una enseñanza flexible que versa: “quien aprende tiene libertad de maniobra, tiene control sobre la forma en que aprende. Es, de verdad, un proceso centrado en el estudiante, ya que está diseñado para que haga el mejor uso de su forma natural de aprender. (Salinas, 1997, p. 8).

Desde esta perspectiva, la flexibilidad nada tiene que ver con desorganización, la enseñanza flexible no se queda en dejar todo en manos del estudiante. Si bien es él quien toma las decisiones, el profesor no queda al margen y su papel es fundamental en tanto que es interlocutor válido que propone unas marcas; que da unas señales (Salinas, 1997).

5.4.2. Conceptualización.

El docente conceptualiza la práctica pedagógica, como:

[...] El espacio donde interactúa el docente, el que está aprendiendo con los contenidos y todos tres como que interactúan alrededor de eso para empezar a compartir, (...) como para que empecemos a hablar los mismos idiomas ¿sí? Para que yo pueda acercarme a ese estudiante que se está formando empecemos a compartir parcelas de significado que es como el término pedagógico, compartir, que el estudiante vaya creciendo en esos significados que son culturalmente aceptados. [Por otra parte] involucra mucho trabajo de parte del estudiante y el mío es más bien como (...) a la expectativa mirar a ver como entro a ayudarle al estudiante ¿sí? O sea yo los enfrento contra una actividad que deben de hacer, lo que llaman como un proyecto y en el camino vamos (...) yo entro a mirar a ver cómo, o sea que herramientas les empiezo a dar para que ellos puedan ir solventando, siempre pensar que el estudiante se enamora como de la materia siempre, siempre yo siempre pienso que (...) yo siempre quiero que el estudiante se enamore de la materia, que el estudiante le guste bajar a la sala, le guste la clase de tecnología.” (EP4).

Como podrá fácilmente deducirse, el docente piensa la práctica pedagógica como un proceso lento donde el protagonista es el estudiante en actividades de construcción con sus compañeros y en interacción con el docente y los contenidos, procurando compartir parcelas de significado usando la estrategia de proyectos donde la mayor parte del trabajo lo desarrolla el estudiante con la ayuda ajustada del profesor.

Al respecto, planteó el Ministerio de Educación cubano en 1996, que la educación evoluciona poniendo el acento en el educando, que debe ser el protagonista de su propia

formación integral, no tanto para moldearlo al estilo del ideal de persona que la pedagogía establece en la sociedad, sino para desarrollar plenamente todas sus potencialidades.

Finalmente, aunque la asignatura que orienta el profesor permite un más adecuado manejo de los niños o adolescentes, se observa una concepción docente que se centra en el estudiante, el docente es un orientador y dinamizador de procesos que a su vez son flexibles y dinámicos.

5.4.3. Quehacer.

Los planteamientos del docente respecto a que son básicamente los estudiantes los que desarrollan la clase, mientras el docente después de una orientación general, se mantiene a la expectativa de los procesos y necesidades cognitivas de los educandos, es coherente con lo que hace en sus clases, al respecto la información recogida con la observación realizada, de las clases del docente dan cuenta de ello. Aunque motiva el inicio del trabajo, son los estudiantes quienes marcan la pauta del desarrollo de lo que hacen ya sea individual o en subgrupos, el seguimiento y acompañamiento es constante. La actividad de los estudiantes en la clase es permanente. (Obs. P4).

Se observa en el que hacer del docente, que los estudiantes manejan sus tiempos para aprender, no todos lo tienen que hacer al mismo tiempo cada estudiante se mueve a su ritmo y

tiene dos opciones de trabajo en el aula, en parejas o individual, en las cuales recibe acompañamiento permanente del docente quien lo orienta en cualquier momento (Obs, P 4).

Al respecto, el docente plantea “el problema del tiempo, y que todos tengan que terminar en el mismo momento o entregar sus trabajos el mismo día, no me estresa. Lo que me importa es que se vea lo que el estudiante hace y el logro que obtiene” (EP4).

En lo que respecta al desarrollo de la clase, se puede decir que el docente adecua su práctica pedagógica a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, se observa en sus clases que los grupos no solo requieren que el docente los oriente en lo cognitivo, sino también en desarrollar su trabajo con orden, por lo que el docente a lo largo de sus clases pide en buenos términos más orden y silencio para el desarrollo del trabajo. Ofrece a los estudiantes la posibilidad de hacer uno de dos trabajos en la clase, individual o en subgrupo a los cuales les hace seguimiento constante dando apoyo con explicaciones y sugerencias específicas. No evidencia en la observación de clase un cierre puntual de la misma, brinda apoyo a cada estudiante o a los subgrupos hasta el cambio de clase. Pide dejar organizada el aula tal como lo encontraron al llegar. En términos de los planteamientos de Castro (2000), un inadecuado cierre de clase, se vuelve desestructurante para el proceso vivido, dado que la calidad del cierre establece en gran medida el grado de satisfacción de la clase.

5.4.4. Concepción.

Analizadas las categorías se encuentra que la concepción de práctica pedagógica del docente cuatro, se puede establecer como afectivo-reflexiva, desde lo afectivo, dado que su centro de atención está puesto en el estudiante, como ser humano que piensa, tiene sus propios ritmos para aprender, desde su libre opción. Es un docente que trabaja dinámicas de grupo, negocia con los, estudiantes, hace énfasis en la formación de actitudes y el ser, por medio de la confianza que el docente brinda ha renunciado a posturas autoritarias en el aula, maneja una libertad responsable con los estudiantes, el contenido es secundario pero estimula al estudiante para que alcance un conocimiento significativo. En Lo reflexivo, el docente como sujeto activo, no protagónico en la producción de conocimiento. La clase la organiza con los estudiantes en pequeños grupos y el docente coordina el funcionamiento de la clase. Se desarrolla comunicación multidireccional docente – estudiantes. Aún con la claridad que maneja el docente, respecto a que es la concepción que tiene el docente la que dirige la práctica y la obra docente, es necesario una mirada más totalizante de su propio proceso, que le permita el desarrollo de una clase más estructurada y con mejores alcances para llegar a una tradición hermenéutica reflexiva. Aspectos como el manejo de los conocimientos previos, que es determinante en el aprendizaje significativo, se facilita con la utilización de los organizadores previos, definidos como, conceptos o ideas iniciales presentados como marcos de referencia de los nuevos conceptos y nuevas relaciones (Ontoria, Gómez, Molina & Luque, 2008).

El docente llega a utilizar los conocimientos previos, pero no como un acto consciente y planeado. Así mismo lo que se ha comentado del cierre de la clase lo que es fundamental para que cobre mayores y mejores alcances. En este sentido, las actividades de cierre consisten en

poner en limpio los nuevos aprendizajes y proponer nuevas actividades o aplicaciones útiles de los mismos, para favorecer la transferencia, es decir que el alumno pueda utilizar los conocimientos en otros contextos. Es decir que en esta etapa se debe anclar el nuevo material en la estructura cognitiva ya existente (Ontoria, Gómez, Molina & Luque, 2008). “El proceso de llegar a un cierre final de la clase es importante. Ésta es la última información que los alumnos se llevan de la clase y si las ideas no están claras, pueden desarrollar concepciones erróneas difíciles de eliminar” (Eggen & Kauchak, 1999, p. 50).

5.5. Docente número cinco.

La docente cinco se desempeña en el área de tecnología e informática, su formación inicial es ingeniería industrial, tiene además una maestría en tecnología educativa, su experiencia laboral en el sector educativo es de seis años.

5.5.1. Identidad.

Su formación escolar estuvo acompañada de docentes estrictos, cariñosos, divertidos y creativos, “(...) la maestra Luz Amparo (...) que aparte de ser la maestra de castellano era la coordinadora disciplinaria y pasaba largas horas vigilando por los largos pasillos del colegio y pasando por todos los puestos revisando (...) uñas, faldas, limpieza, peinado, postura y un largo más de etcéteras” (HV5). Pero ella también recuerda a la profesora joven y amable que “se pasó todo el año enseñándonos bailes y coreografías, por lo que los padres debían asumir el costo de

todo lo que necesitábamos” (HV5). Y el profesor creativo “(...) se esforzaba por utilizar todos los recursos que tenía el colegio para hacerles más divertido el aprendizaje” (HV5).

De la historia de vida de la docente se puede recoger que durante su vida recibe la influencia de sus dos padres quienes la estimulan a estudiar lo mismo que su esposo. De los docentes, aunque tenga algunos recuerdos gratos no son resaltados por la docente, como de gran influencia para tomar la decisión de serlo. La docente relata cómo se va configurando su condición laboral que más adelante, se convierte en un compromiso de vida a través de la influencia de su esposo.

[...]Al graduarme y por insistencia de mi esposo presente el examen de concurso docente, la verdad no quería y no me interesaba ser maestra. Pasé el examen y por insistencia nuevamente de él que ya era maestro universitario, seguí en el proceso y sin darme cuenta terminé parada en Villa santana frente a un grupo de chiquitines con más problemas sociales de los que había visto en toda mi vida” (EP5).

Aunque no era un sentir propio el querer enfrentarse a la labor docente, se encontró con circunstancias que la fueron conduciendo “(...) sé con certeza que mientras viva me seguiré preparando que haré mi doctorado en educación porque esta es mi misión, porque amo mi trabajo, amo la persona que puedo ser gracias a este” (EP5).

Al sentir que lo suyo es la educación, se prepara cada día para ello. De los docentes cree “que es un gremio bastante importante para toda sociedad ya que de ellos depende la formación

de las nuevas generaciones, percibo que sí falta capacitación, como en el caso del manejo de TICs, pues ahora son los chicos los que en este saber llevan la delantera” (HV5)

La docente considera que su aporte gremial es primero desde el aula, pero también existe la posibilidad de pertenecer a organismos que permitan compartir experiencias o ampliar los conocimientos en la materia y de ese modo intenten generar cambios.

[...] A nivel personal participo del grupo tics en la ciudad y que tiene reuniones periódicas para entre todos tratar de mejorar nuestras prácticas, entonces cada uno de los participantes lleva a esas reuniones temas de actualidad o si simplemente vivencias dentro de su práctica docente para enriquecer las prácticas de los demás compañeros. (EP5).

Una de sus grandes características en el aula de clase es la tolerancia y el respeto por el estudiante “pienso que hay que ser tolerante con los comportamientos de los muchachos en el aula y tratar de tratarlos en todo momento con respeto (EP5).

Comentario que evidencia una postura ética del docente, quien impone el respeto hacia el estudiante como un valor muy importante, en síntesis se observa en la docente una percepción de la docencia que aunque se desarrolla en el aula de clase y es un gremio que debe capacitarse, lo ve unido a otros profesionales que desde la connotación de redes sociales o grupos de discusión permitan identificar en que van las discusiones académicas pedagógicas desde el manejo de TIC y el afianzamiento de las mismas a través del compartir de experiencias exitosas. Del mismo

modo, se percibe una docente con sensibilidad social que advierte en los niños y jóvenes una problemática social, en la que ella se ve en la necesidad de incidir en acción de apoyo desde su práctica educativa y ética.

5.5.2. Conceptualización.

Plantea como elementos importante la contextualización del estudiante, ubicando esta, como la capacidad del maestro de relacionar sus contenidos con el momento actual del estudiante “que la práctica del docente, esté ligada al contexto del estudiante (...) (EP5)” pero también resalta en lo que para ella es la práctica pedagógica, el manejo de pre-saberes y la planeación de prácticas motivadoras, el uso de recursos adecuados, la formación de seres humanos y su relación con los procesos de evaluación, al respecto manifiesta:

[...] que se tenga en cuenta los pre saberes de los niños o adolescentes con que usted esté trabajando, que su planeación sea en todo momento en que esa práctica va a ser una práctica motivadora o sea que a los chicos les va a llegar y que sea por medio de que el maestro se busque recursos que permitan lograr los objetivos que usted se ha puesto en compañía de sus estudiantes y obviamente pues que vaya ligada a una evaluación coherente y que obviamente finalizando pues se logren obtener los objetivos que usted se planteó. (EP5).

La práctica de la docente se centra en el manejo de proyectos de aula, entendiéndolos como temáticas transversales con algunas áreas y que le guste al estudiante

[...] me gusta trabajar por proyectos, proyectos de aula no tiendo a dar como temas desligados, generalmente busco que esos proyectos tengan transversalidad con alguna otra área del conocimiento llámese ética, llámese castellano trato de que esos proyectos tengan algo motivante para los estudiantes de manera tal, que ellos se involucren de manera activa (EP5).

En términos generales, la docente, considera que la práctica pedagógica debe estar contextualizada en el tiempo y el espacio del trabajo con los estudiantes, que se debe indagar sus pre- saberes, planear, fijar objetivos, buscar recursos y evaluar en consecuencia con lo trabajado. Entiende la práctica pedagógica con los estudiantes como el tratamiento que un médico le hará a un paciente procurando hacer del niño una mejor persona, para esto utiliza el proyecto transversal.

5.5.3. Quehacer.

De su práctica la docente considera preponderante

[...] planear, fijar objetivos, buscar recursos y evaluar en consecuencia con lo trabajado.

Relaciona la práctica pedagógica con la siguiente analogía como el tratamiento que un

médico le hará a un paciente procurando hacer del niño una mejor persona, para esto utiliza proyectos transversales, planea lo que se va a desarrollar en ese proyecto, en cada una de sus fases, pienso que algo muy importante es determinar los pre saberes de los muchachos antes de iniciar con ese proyecto. (EP5).

Alude que las dificultades que presenta su labor desde la clase de sistemas son básicamente técnicas

[...] la institución, en el área en la que yo me desempeño tenemos una dificultad bien grande y es el acceso a cierto tipo de herramientas por ejemplo el acceso a internet (...) solamente contamos con módems entonces es bastante lento y eso a veces dificulta el proceso y a veces los muchachos se aburren porque se demora horas en cargar una página, por lo que han sido dificultades que las podríamos llamar, dificultades técnicas. Por otra parte muchas veces,... a los muchachos de un momento a otro se les bloquean los computadores y toca formatearlos, entonces a veces se le pierde la información a los muchachos (...) (EP5)”

Dificultades que la docente remite enfrentar con mucha tolerancia porque no está en ella solucionar el problema.

[...] Pues es como le digo es siempre problemas como más técnicos ¿cierto? y son cosa que se le salen a uno de las manos ¿cierto? entonces yo no tengo como decir que cambio los equipos que se me están de pronto de un momento a otro el disco duro hace pluf y toca volverlo a formatear entonces son cosas que a uno se le salen de las manos y que es armarse de tolerancia y saber que toca mantener salvaguardada la información de los estudiantes lo

más que se pueda y estar en los ratos libres en las horas que quedan haciéndole mucho mantenimiento a las salas de sistemas”(EP5).

Por otra parte, en la observación a las clases de la docente, se constata **un inicio** de clases donde la profesora saluda y de inmediato inicia recordando lo que se hizo la clase anterior y lo que se pretende hacer, invita al trabajo en silencio y concentrados en lo que se les ha solicitado. (Obs.P5). A diferencia de lo que la docente remite en la entrevista respecto a la importancia que le da en su práctica a los pre-saberes, en la fase inicial no se da manejo de ellos, ni tampoco son dignos de un espacio especial durante el resto de la clase.

Durante el **desarrollo**, usa ligeramente los pre-saberes, al apoyarse en lo que los estudiantes saben al momento de desarrollar algunas actividades académicas. Las acciones que se desarrollan en las clases de modo individual o en grupo, propician y promueven la participación activa de los estudiantes, evidenciándose el agrado de los jóvenes por el trabajo realizado. Durante toda la clase orienta y corrige lo que los estudiantes hacen y en la evaluación participan los estudiantes haciéndose preguntas en mesa redonda sobre las actividades desarrolladas. Se observa respeto de la profesora hacia sus estudiantes e incluso, atiende fuera del aula los asuntos que se presentan al margen de su clase (Obs.P5).

El cierre de las clases observadas no marcan un mismo esquema de dar por terminada una clase, sino que en un momento termina felicitando a los estudiantes por su trabajo expuesto, en

otra observación están evaluando cuando suena el timbre de finalización, impidiendo dar finalización concretamente. La clase continua en lo que están los estudiantes hasta que suena para el cambio de la misma (Obs.P5).

En síntesis, se observa una clase de gran interactividad donde hay espacio para el desarrollo de distintas actividades de trabajo en equipo y participación e incluso de una evaluación colectiva, pero esta misma interactividad que en un momento dado es una fortaleza de la clase, desdibuja otros momentos estructurantes de una clase como lo son el manejo adecuado de pre saberes, básicamente en la posibilidad de que estos hagan parte del engranaje para la creación de nuevos o afianzamiento de conocimientos, así mismo, no se deja ver clara la fase de cierre y finalización, la cual debe tener un buen manejo para dar un mejor sentido a todo el sistema de una clase (Eggen & Kauchak, 1999).

5.5.4. Concepción.

Es marcada su tradición humanista al pensar y evidenciar que el respeto por el estudiante y la tolerancia son determinantes en los procesos educativos. Así mismo, su interés por organizar los contenidos en acomodo a la motivación de los estudiantes. Es importante también, que las actividades de inicio consideren la motivación. Motivación significa proporcionar motivos, es decir, motivar la voluntad de aprender; despertar el interés en el alumno (Herrera& Quiles, 2008).

La organización de la clase en subgrupos de trabajo. Hacen parte de la tradición normalizada tradicional, aspectos como la determinación de la temática que aunque organizada de modo motivante, es la docente quien la planea y ejecuta.

Por otra parte en su hacer da cuenta de una clase organizada con una orientación clara frente a los objetivos, no hace explícito ni hace parte de su planeación el trabajo de indagación de conocimientos previos, la docente, trabaja conocimientos previos, cuando se ve avocada a explicar la temática a cada subgrupo o a cada estudiante, en este sentido, es importante considerar el desarrollo de la clase. Según los aportes de Ausubel & Novak (Citados en Ontoria, Gómez, Molina & Luque, 2008, p.6), “el aprendizaje significativo se facilita con la utilización de los organizadores previos, definidos como, conceptos o ideas iniciales presentados como marcos de referencia de los nuevos conceptos y nuevas relaciones”.

La clase se desarrolla con despliegue de actividad orientada por la docente y ejecutada por los estudiantes. Para el cierre de la clase, la docente no lleva un esquema claro o planeado de las clases, lo que se evidencia, en que las mismas terminan cerrándose por el timbre de cambio de clase “El proceso de llegar a un cierre final de la clase es importante. Ésta es la última información que los alumnos se llevan de la clase y si las ideas no están claras, pueden desarrollar concepciones erróneas difíciles de eliminar” (Eggen & Kauchak, 1999, p. 50).

5.6. Docente número seis.

La docente seis es licenciada en español y comunicación audio visual, en la actualidad se desempeña en el área de su formación, la experiencia laboral en el sector educativo es de diez y seis años.

5.6.1. Identidad.

Clasifica a los docentes, en unos que están muy capacitados, con vocación para enseñar y servir y otros que no están muy comprometidos, clasificación que le atribuye a lo que ella llama el sistema. Al respecto señala:

[...] es que yo creo que la problemática o las dificultades más grandes que tiene el gremio docente hace parte como del sistema, el sistema como tal, entonces eso hace que algunos docentes quieran capacitarse otros que no le vean tanto la necesidad, otros que quieran trabajar más o estudiar más por ascender que porque de verdad quieran tener más conocimiento, entonces como la falencia que yo veo no son tanto del gremio sino del sistema en sí. (HV6)

La docente no hace una amplia explicación de lo que denomina “el sistema” lo que resulta un poco estrecho al momento de analizar el gremio docente, se podría interpretar que la fluctuación entre docentes que se capacitan para aprender y ser mejores y los que solo lo hacen para ascender laboralmente, en otras palabras la falta de compromiso con la profesión docente se otorga más a un asunto de política nacional que a la misma actitud de los docentes, lo que en un

momento dado podría constituirse en talanquera para que el gremio docente pueda alcanzar logros y ponerse a la altura de necesidades educativas.

Es importante resaltar que para desarrollar y ejecutar prácticas transformantes, es necesario reconocer en sí mismo el grado de responsabilidad y debilidad, que es lo que en este caso, correspondería al gremio docente (Ponce, 1994). Así, la docente número seis en su mirada del gremio, se identifica con la vocación docente, que refleje compromiso en educar. Piensa que puede aportar a su gremio,

[...] pensando más en los muchachos incentivarlos para que no trabajen tanto por la nota, sino, por que sea necesario en ellos el deseo de aprender y que vean la educación como algo prescindible que se necesita y no simplemente una nota así no sepa usted nada pero si gana con eso es básico (EP.6).

Es loable el ideal de la maestra por desarrollar en los estudiantes un interés por aprender a aprender, pero resulta contradictorio, si un estudiante desarrolla interés por aprender, al final es difícil que no obtenga conocimientos. Al respecto de aprender a aprender, es una competencia que incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía. Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin de reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En las competencias de la

persona son cruciales la motivación y la confianza (Martín, Mateos, Pérez, Echavarría & Pozo, 2001). Lo que permite identificar lo contradictorio del planteamiento según el cual no importa que el estudiante no aprenda nada, siempre y cuando aprenda a aprender.

De sí misma, relata que en el aula de clase se destaca por su “paciencia, la amabilidad, la forma de llegarle a los muchachos, uno percibe como eso en uno mismo con lo que uno escucha de los muchachos” (EP.6) finaliza con un lema que hace alusión a su actitud en el aula de clase “Antes que llegar a la cabeza hay que llegar al corazón, si es así habrá disposición para aprender” (E.P.6). Con esto se muestran algunos rasgos humanistas del quehacer educativo que caracterizan a la docente, poniendo un centro importante no precisamente en lo académico, sino, en el ser.

5.6.2. Conceptualización.

Considera que la práctica pedagógica es

[...] lo que en esencia el docente hace en un salón o sea desde que llega, la forma en que entra y comparte con los muchachos, como lleva ese conocimiento para que el muchacho se sienta como atraído a él, usted como hace para que el muchacho lo interiorice, o sea como todos esos elementos que hace que usted dentro de un grupo pueda desarrollar como la parte pedagógica, la parte académica. (EP.6).

Pero, esta práctica pedagógica será buena en la medida que “se entre a interrelacionarse el docente con los estudiantes, donde usted sepa que sabe el muchacho, que quiere aprender, que debe aprender y usted como que mezcle todo eso y haga algo agradable” (EP.6). Se evidencia una actuación docente, que para que sea buena, debe corresponder con un proceso que contemplando el componente, maestro-estudiante, estrategia, recurso y siendo el maestro el dinamizador, deberá hacer de todo ello un acto agradable para el estudiante (Zabala, 2008).

De otra manera se puede pensar que la docente presenta una posición educativa que pone al estudiante al centro del proceso, arguyendo que debe ser del agrado del mismo. En este mismo sentido señala la docente.

[...] que la clase no la hago yo, que los muchachos tienen que participar activamente de todo, que yo no soy siempre la que evaluó, que ellos también hacen parte de la evaluación, es tan importante el docente en la clase como cada uno de ellos, ellos se vuelven profesores, también son evaluadores, también son los que valoran lo que hacen los otros y generar un ambiente de confianza, donde el muchacho no tiene temor generar ambiente de confianza.
(E.P.6)

A modo de síntesis, la docente entiende la práctica pedagógica como un momento de interrelación docente-estudiante en el aula de clase, que no se puede limitar a la planeación que se lleva, la que siendo muy importante debe variarse creativamente dependiendo de la disposición para aprender de los estudiantes y de otros factores. El aula de clase debe convertirse en lo posible en algo agradable interesando al estudiante desde un ambiente de confianza y participación activa, incluso en la evaluación.

5.6.3. Quehacer.

En la entrevista la docente alude como dificultades en su práctica pedagógica [...] la disposición que tienen los muchachos, o sea, uno a veces planea tener ciertas prácticas y cuando llega, resulta que los muchachos no están en una disposición de asumirla como uno la tenía planeada, a veces, le toca a uno volverse casi mago, entonces como detectar qué disposición tienen, cómo lograr centrar esa atención, en lo que uno tenía planeado, en algo que a ellos los beneficie y que sirva (EP6).

Adicional a poder hacer compatible lo planeado por la docente con el contexto del grupo clase, la docente también observa como dificultad, la condición económica de los jóvenes y la forma como esta afecta el rendimiento académico, ante lo cual, trata de hablar con ellos y servirles de consejera buscando que aprendan. “Yo creo que las dificultades más grandes es la soledad y la falta de recursos económicos de muchos estudiantes, o sea, más que uno un docente se ha vuelto uno como una mamá, o sea, uno comparte más tiempo con los muchachos que incluso los mismos padres” (EP6).

Con mucha frecuencia el docente sabe (teóricamente) lo que son los estímulos didácticos para dar ánimo al aprendiz en la escuela y se incorpore a los procesos de aprendizaje sin perjuicio, haciendo posible que el niño deje y/o se olvide de sus problemas, inquietudes

personales (hambre, apetito, falta de material escolar, tareas en casa, etc.) y que a menudo suele presentarse, cuando estamos hablando de un contexto escolar del área rural con dificultades económicas principalmente. Y para salir de ello, el papel del docente es y será una tarea ineludible en conocer la realidad misma del contexto donde dará su tino didáctico con profesionalidad y porque no decirlo aplicará una acción de ingeniería humana y/o de talentos. (Gil, 2009).

En cuanto a la observación de su clase se anota la siguiente rutina:

El **Inicio** lo marca el saludo y la organización del grupo, pidiendo amablemente silencio y disposición para la clase. En forma oral expresa lo que se pretende hacer en la clase. El **desarrollo** se lleva a cabo mediante preguntas sobre la temática estudiada con anterioridad. Combina en una clase varias formas de organización del grupo, trabajo individual, en subgrupos, en parejas, en filas y en mesa redonda. La forma de organización del grupo clase se acompaña de una permanente interacción de la docente con los estudiantes a través de preguntas que por parte de la profesora, motiva en los estudiantes participación activa y se genera a la vez un proceso de evaluación permanente, e incluso se dan momentos en que los mismos estudiantes se evalúan entre ellos pide al grupo dar razón de lo leído por un compañero. Hace balance grupal de los progresos. Hace evaluación conversando con los estudiantes en mesa redonda. Hace precisiones al grupo, orienta a cada subgrupo, atiende consultas individuales y explica a quién lo solicita (Obs. P6).

Cierra evaluando lo realizado hasta el momento de terminación de la clase.

De lo anterior, se puede decir que cuenta con los requisitos generales de una clase, inicio, desarrollo y cierre, notándose dentro de esta estructura la experticia de la docente, exponiendo una clase ordenada, interactiva con manejo de conceptos previos que se enlazan claramente entre lo que el estudiante supone, lo que otros aportan y la conducción de estos mismos conceptos por parte de la profesora y de los procesos cognitivos entre estudiantes. Se maneja una clase interactiva, con participación de todos los integrantes, usando para ello recursos de trabajo y organización de grupo diversos.

Se evidencian unas dimensiones procedimentales, actitudinales y cognitivas permeadas por un trato cortés hacia los estudiantes y viceversa, producción individual y en grupo, procesos permanentes de evaluación docente /estudiantes y estudiantes /estudiantes, procesos permanentes de participación, dejando ver un todo organizado, donde los estudiantes alcanzan metas cognitivas.

Con todo lo anterior y con la exhibición de un trabajo como el descrito, queda la base sobre la cual se podría avanzar sobre una concepción de construcción cognitiva donde se promueva la actividad mental autoestructurante que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible, fomentando procesos de meta cognición, que le faciliten al estudiante, asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje (Zabala, 2008).

En lo que refiere al aspecto actitudinal, la docente alude:

[...] generar un ambiente de confianza, donde el muchacho no tiene temor porque a veces se le dice al muchacho, bueno colabore evaluando un compañero, pero siempre es con ese temor de hacer las cosa de que lo está haciendo por una nota entonces deja de ser el mismo y deja de ser objetivo, entonces yo creo que hay que crear ambiente de confianza incluso en la evaluación (E.P.6).

Aunque es notoria la preocupación de la docente por el estudiante y partir de él para muchas de sus prácticas, es posible dimensionar mucho más el aprendizaje de los contenidos actitudinales, teniendo en cuenta que todavía se requiere una reflexión más profunda respecto a las relaciones interactivas que se deben promover. Esta complejidad se desprende de lo que hay que trabajar en el aula y lo que está presente a nivel social y también tomar en consideración de que estos contenidos deben permear todas las instancias de las instituciones educativas, intentando resolver, el problema para aplicar “procedimientos” apropiados para tratarlos, lo que es innecesario con otro tipo contenidos (Zabala, 2008).

5.6.4. Concepción.

Recogiendo los planteamientos esenciales de la docente, se puede establecer que su concepción de práctica pedagógica, está sujeta a la concepción humanista que considera a los estudiantes centro del proceso pedagógico, la planeación de las clases por su parte, está sujeta, a

las condiciones que presenten los estudiantes en cada clase. Así mismo, aunque hay una preocupación porque los estudiantes obtengan los conocimientos de la asignatura, pesa más en ella, el apoyo afectivo que les pueda brindar constituyéndose en una guía para la vida de los jóvenes.

En lo que respecta a su idea de docente, se puede vincular con aquella, que considera preponderante la autoformación del mismo, su afectividad, sus actitudes haciendo énfasis en el ser, para garantizar su eficacia en el proceso de educación. Da importancia a la conducta del individuo y la concibe como un producto de su personalidad (Lowick, 1983, citado en Porlán, García & Cañal, 1998).

Finalmente, y en lo relacionado con el desarrollo de la clase se encuentra que los seis docentes participantes, las desarrollan desde diferentes propuestas didácticas, sin ceñirse claramente a un formato específico. Respecto al esquema que se estableció para la observación de las clases, de inicio, desarrollo y cierre, se puede decir que tampoco es llevado a cabo con rigurosidad por los docentes. En varios de los educadores se observó que en el inicio no siempre se utilizan los pre-saberes, ni se observó la intención de utilizarlos como plataforma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de las clases, por su parte, es organizado con una participación de los estudiantes muy visible y una interacción constante docente/estudiante y estudiante/estudiante. Mientras que en el cierre de la clase no se observó con claridad, en ninguno de los casos, mostrándose desestructurado y casi que la finalización se da con el cambio de clase, rompiendo abruptamente con el desarrollo de la misma. Se puede desprender de aquí, que aunque es claro para el docente en la actualidad hacer partícipes a los estudiantes en el

desarrollo de las clases, falta ser más cuidadosos en la planeación de una clase estructurada, que dé cuenta adecuada del inicio e incluya el cierre como una parte muy importante de la misma.

6. Conclusiones

Después de analizar las concepciones de práctica pedagógica de los seis docentes participantes en la investigación, se puede llegar a las siguientes conclusiones:

Los docentes participantes en la investigación, a lo largo de su formación académica y de las experiencias vividas, han construido conocimientos, significados y concepciones con las que han respondido a las necesidades del entorno educativo y social al que pertenecen. Las concepciones que los docentes presentan sobre práctica pedagógica, tienen en cuenta aspectos importantes como el valor que le otorgan a los contenidos, a las estrategias didácticas, a los estudiantes y su relación con ellos, al uso del tiempo de aprendizaje, la planeación y la organización de la clase.

Al momento de resolver los problemas relacionados con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, se encuentra que los docentes de la Institución Educativa el Pital, conciben la práctica pedagógica, desde una perspectiva humanista caracterizada por un fuerte énfasis en el ser. Como pudo evidenciarse en la lectura de la información recogida, la mayoría de los docentes participantes ubica al estudiante en el centro del proceso, y da gran importancia a la conducta del individuo, la que conciben como una expresión de su personalidad. Se trata, en la mayoría de los casos, de un docente mediador en el proceso educativo, preocupado por una formación integral y armoniosa del estudiante, que tiene muy en cuenta los aspectos de la personalidad.

De este modo, emergen dentro de un contexto humanista, las concepciones “empírico - reflexiva” y afectivo- reflexiva, las que se caracterizan así: la primera por un tipo de concepción

que sin un análisis científico de su realidad escolar, promueve y desarrolla una idea según la cual, no es posible interactuar con los estudiantes en un proceso de enseñanza aprendizaje, si antes no se tiene claridad frente al contexto socio-cultural. Esta concepción es propia de un docente, quien al aproximarse a conocer su realidad escolar y gremial, presenta posturas críticas frente a cómo se debe desarrollar el proceso educativo y los diversos cambios que se deben efectuar, partiendo de la disposición del docente y su influencia en el aula y la Institución educativa.

Por su parte, la concepción sobre práctica pedagógica denominada afectivo reflexiva, que se ubica en un marco humanista y reflexivo, muestra la práctica de docente facilitador de los procesos educativos, que genera alto nivel de interacción entre estudiantes y la tendencia a una construcción autónoma del conocimiento por parte de los mismos. Sin embargo, es preciso reconocer que la concepción humanista tiene un carácter transversal, ya que cada una de los docentes participantes de la investigación, de una u otra forma, presenta rasgos característicos de esta concepción.

En este orden de ideas, se halla que, además, en ninguno de los participantes se encuentra una concepción específica y, por el contrario, lo evidenciado permite afirmar que los docentes conjugan en sus prácticas diferentes concepciones, lo que en palabras de (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993) se constituye en una hibridación no programada lo que corresponde con el llamado carácter implícito de las concepciones.

De allí que a pesar de la destacada presencia de la concepción humanista, la concepción tradicional también tenga una presencia representativa, que se caracteriza por prácticas donde los docentes imparten una formación en la que el “buen maestro” sirve de modelo moral a sus estudiantes, desde su “deber ser”, que señala modelos morales y patrones de comportamiento, además de formas de control que se materializan en una clase organizada en filas o el desarrollo individual del trabajo. En las clases observadas, el poder en el aula está centrado en el docente y se imparte un currículo estandarizado, señales inequívocas de la presencia de la concepción tradicional.

Al cruzar los resultados arrojados por cada uno de los instrumentos se observa, de manera particular, que uno de los docentes presenta, tanto en su discurso como en su práctica, aspectos que lo acercan ligeramente a la concepción Hermenéutico reflexiva, tales como constituirse en sujeto activo, no protagónico, en la producción de conocimiento, exhibiendo una clase organizada por subgrupos pequeños, siendo el docente quien coordina el funcionamiento de la clase, desde una comunicación multidireccional docente – estudiantes.

De otro lado, y dentro de esta misma perspectiva de análisis, se encuentra que las concepciones técnico-eficientista y academicista, son las de menor presencia dentro de las concepciones identificadas, ya que de manera esporádica dos docentes participes de esta investigación utilizan cuestionarios con preguntas literales, rejillas de evaluación y otras prácticas propias de estas dos concepciones.

Por otra parte, de algunas expresiones del acervo cotidiano de los docentes, se puede concluir que existe una confusión en la definición de práctica pedagógica o en el concepto

“aprender a aprender”, lo que evidencia un manejo no muy estricto del lenguaje técnico propio del saber pedagógico. Es así como los docentes asumen que una clase se considera práctica cuando los estudiantes realizan muchos ejercicios o talleres dejándose al margen la importancia de las construcciones conceptuales y científicas, por parte de los docentes.

Por otra parte, y en referencia al análisis general, si bien hay docentes con estudio de Magister, pareciera que este tipo de desarrollos teóricos e investigativos también se están quedando en la teoría sin llegar a poner en práctica la capacidad investigativa que se aprende. Es importante, entonces, que la escuela que forma a los docentes en investigación, revise la manera de conseguir que esta formación sea transformante de la realidad educativa. Al respecto plantea Porlán (1993, p.35) “La formación inicial y permanente de los profesores en su grado más evolucionado, ha de estar incardinada en programas de investigación escolar que al mismo tiempo transformen (formen) al profesor (sus esquemas de actuación, modelos etc.) y el contexto escolar (aprendizaje de los alumnos, dinámica de la clase)”.

La concepción humanista que predomina entre los docentes, en la que es típica la búsqueda de generar confianza, entender al educando e intentar la contextualización maestro/estudiante/entorno social, crea bases suficientes para que los docentes investigados avancen decididamente sobre una concepción de construcción compartida del conocimiento, en la que se promueva una actividad mental auto-estructurante que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando procesos de metacognición, que le faciliten al estudiante asegurar el control personal

sobre sus conocimientos y los propios procesos de aprendizaje (Zabala 2008). De igual forma, se debe dimensionar mucho más la enseñanza de los contenidos actitudinales, teniéndose en cuenta que estos requieren una reflexión más profunda, respecto de las relaciones interpersonales que se deben promover teniendo en cuenta la relación que debe existir entre lo que hay que trabajar en el aula y lo que está presente en el contexto social.

El grupo de docentes participantes de esta investigación considera que su profesión juega un importante papel social y desde él asumen con responsabilidad sus labores. Así mismo, se reconocen haciendo parte de un gremio que, según ellos, debe prepararse mejor para enfrentar el reto de la transformación humana. En este mismo sentido, tal como lo evidencia Vogliotti (2004), los grupos de docentes orientan sus labores manteniendo un marco de referencias y teorías pedagógicas, desde las cuales, a través de procesos reflexivos y críticos, intentan cambiar o mejorar sus prácticas. Sin embargo, y de nuevo coincidiendo con Vogliotti, el grupo de docentes estudiado muy a pesar de su identificación con teorías y concepciones de práctica pedagógica pierden la coherencia entre el discurso y la realización en el aula.

Respecto de esta incoherencia o distanciamiento entre las concepciones de los docentes y su actuación pedagógica Moreno (2004), encuentra en su investigación que esta situación puede provenir de la práctica pedagógica de los docentes y de sus procesos de formación, carentes de reflexión y sentido crítico. Aunque no se puede afirmar que este sea el caso de los seis docentes participantes de esta investigación, pues no se indagó sobre sus procesos de formación, se puede decir que en ambos casos si subyace a la práctica pedagógica una concepción, que tal como lo afirma Moreno, no puede desligarse de una práctica tradicional.

Por último, la búsqueda de la clase modelo por parte de los docentes participantes de la investigación no tiene un carácter unilateral (Medina, De Simancas y Garzón 1999), pues en esta búsqueda entran en juego muchos elementos entre los que se destacan la imitación de las prácticas de sus propios profesores quienes les sirven de fuente de conocimiento y orientación para su práctica pedagógica. Estos modelos pueden ser más profundos y determinantes para la práctica que las mismas teorías sobre pedagogía y didáctica. Tanto en la presente indagación como en el trabajo de los investigadores mencionados lo hallado evidencia que los docentes tienen claros sus propósitos educativos y que involucran en su consecución esfuerzo, tiempo y preparación extracurricular. De alguna manera, las metas fijadas por el docente, mas centradas en la parte formativa, están relacionadas con su compromiso como persona y con sus propias metas como educador que, en términos reales se alejan en cierta medida de los propósitos académicos de los currículos (tradición hermenéutica reflexiva).

7. Recomendaciones

Una vez terminado el proyecto de investigación, se presentan las siguientes recomendaciones:

7.1. De contenido:

Fundamentar propuestas de formación docentes que partan de examinar las concepciones sobre práctica pedagógica que estos tengan, con el ánimo de promover una transformación del proceso enseñanza-aprendizaje, que parta de la transformación del propio docente.

Dado que las concepciones de práctica pedagógica se construyen durante la vida escolar, antes y durante la vida universitaria y en el quehacer cotidiano del proceso de enseñanza - aprendizaje, se recomienda la construcción de escenarios de capacitación docente en los que se propicie el contacto entre pares académicos, en los que se pueda dar cuenta de experiencias significativas e innovadores que promuevan la transformación de las concepciones implícitas en los mismos, siempre buscando el mejoramiento continuo de la calidad educativa.

7.2. De tipo metodológico:

En cuanto a la metodología, se puede recomendar que en futuras investigaciones se incluyan otras técnicas de recolección de la información como el grupo focal, el panel, la mesa redonda... donde se pueda obtener una versión socializada de sus concepciones y mejores elementos para el análisis de la información.

Respecto de la población, se recomienda trabajar con dos distintas, una de docentes con experiencia mayor a 20 años en el ejercicio y otra con experiencia no mayor a cinco años con el ánimo de confrontar sus concepciones de práctica pedagógica. En este mismo sentido, tomar poblaciones de docentes en una sola asignatura para poder ver en ellos las diferentes concepciones desde las que orientan las clases.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, J. (2011). *La evaluación educativa*, México: Asociación Oaxaqueña de Psicología.
- Agudelo M, J., Salinas, D. M., Ramírez B, Y. N. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la licenciatura en pedagogía infantil*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Educación.
- Ahumada, P. (1998). Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista. *Enfoques Educativos*, 1 (2), 10-25.
- Álvarez, C. (2012). *Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente*, Alemania: Editorial. Académica Española.
- Arbeláez, R. (s.f.). *En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Disponible en:<http://www.uv.es/arbelaez/v2n210reconocimientodeconcepciones.htm>
- Beltrán, Y. & Quijano, M. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. *Studiositas*. 3(1), 41-45.

Buxarrais, S. M. (2005). *La influencia de las Tic en la vida cotidiana de las familias y los valores de los adolescentes*. Barcelona: Observatorio de la Educación Digital.

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

Madrid: Morata.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Castro, C. (2000). *Formación de formadores*. Argentina: AFACIMERA.

Clará, M. & Mauri, T. (2010). *Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. Infancia y aprendizaje*. Barcelona: Universidad De Barcelona.

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

Clemente, M. (2007). *La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Cubero, R. (2010). *Sobre el conocimiento y la práctica educativa. Infancia y aprendizaje*. Sevilla: Universidad De Sevilla.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. España: Paidós
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía Práctica*. (Trad.) Miguel Ángel Gómez Mendoza. Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio de profesores universitarios. *Educación y Educadores*. 12 (2), 87-101.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Argentina: Paidós.
- Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Entwistle, N. (2002). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contex*. Consultado el 20-febrero-2012. Disponible en: <http://www.ed.ac.uk/etl/docs/entwislte200.html>
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*. 16 (1), 182-193.

- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, Madrid: INODEP
- García, M. & De Rojas, N. (2003). *Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación*. Venezuela: Universidad Pedagógica experimental Liberta.
- García, B., L. J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE*. 1(10), 1-15.
- Gil, R. (1999). *Valores humanos y desarrollo personal*. España: Escuela española.
- Grennon, J. & Brooks, M. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Guyot, V., Marincevic, J. & Luppi, A. (1992). *Poder Saber La Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Guzmán, A. (2001). Interacciones emergentes: Una aproximación teórica para comprender el significado innovador de la producción curricular intra-aula. *Pensamiento Educativo*. 29, 319-340. Recuperado en octubre 30 de 2013. Disponible

en:<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/208/public/208-481-1-PB.pdf>

Herrera, L. y Quiles, O. (2008). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Educación y educadores*. 12(3), 75-98. Consultado en septiembre 23 de 2013. Disponible en:<http://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=01231294&AN=48190070&h=F0Sg0muc1NzrpHD5%2bUg7zdznVoGQdHoL5vnafuzGPPF0%2bt7iMaKi47fAY5jA4onCQo7UUdyCsIc4yx4vj52xwA%3d%3d&crl=c>

Hernández E, M. L. & Roncancio, S. P. (2013). Las concepciones de práctica pedagógica de las estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil con alto y bajo desempeño en la práctica. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.

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

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

Kember, D. & Gow, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*. 63, 20-33.

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

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

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

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

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

Llinas, R. (2000). *Reto de la Educación, Ciencia y Tecnología*. Colombia: Tercer Mundo.

Magendzo, A. (2001). *Curriculum y Transversalidad: una reflexión desde la práctica*.

Consultado en noviembre 10 de 2013. Disponible en:

http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_content&view=article&id=435:investigacion&catid=45:revista-no-16&Itemid=63

Martín, E., Mateos, M., Pérez-Echavarría, M. & Pozo, J. (2001). *El estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos; la formación del profesorado y el cambio conceptual*. Proyecto CAM (060031/1999), Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

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

MEN (1996). *El diseño curricular en la educación superior*, Cuba. Consultado el 3 de octubre de 2013. Disponible en:
Cuba <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/103/102>

Moreno, E. A. (2004). *Concepciones de práctica pedagógica de la UPN*. Consultado el 5 de junio de 2010. Disponible en:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf

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

Mozario, I. & Mozario, A. (1996). *El constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea*. Cuba: universidad de matanzas: Camilo Cienfuegos

Ontoria A., Gómez, J.P., Molina, A. & Luque, A. (2008). *El aprendizaje centrado en el alumno*. Madrid: NARCEA.

Pérez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A.I. Pérez Gómez. (eds.). *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp.398-441). Madrid: Morata.

Pérez, A. (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 68 (24.2), 272.

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

Ponce, R. (1994). *Investiga, Automatiza y Diseña*. México:Castor.

Popovich, I. S. (1996). *El éxito en las entrevistas de trabajo*. 2ª ed. Madrid: Pirámide

Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Serie fundamentos N° 4 Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla: Diada editora.

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

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

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

Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista electrónica enfoque educacional*. Consultado el 10 de octubre de 2013. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

Ramsden, P. (1992). *Aprender a enseñar en la educación superior*. Londres: Routledge.

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

Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Consultado el 11 de enero de 2012. Disponible en: <http://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigacion>

Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. España: Paidós.

Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información.*

Barcelona: Universidad de Alicante, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Carlos III Madrid y Santillana Formación.

Sancho, J. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Barcelona: Paidós.

Sayago, Z., Chacón, M. & Rojas, M. (2008). *Construcción de la identidad profesional en estudiantes universitarios.* Venezuela: Universidad de Los Andes. Núcleo “Pedro Rincón Gutiérrez”.

Taylor F. W. (1911). *Principios de administración científica.* Buenos Aires: Ateneo.

Vogliotti, A. (2004). *Concepciones de enseñanza de formadores de profesores.* Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

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

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

Zuluaga, O. L. (1984). El Maestro y el Saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad De Antioquia.

Anexos

Anexo A, Guía de entrevista.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN “CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DOCENTES EN EJERCICIO DE LA CIUDAD DE PEREIRA”.

La siguiente entrevista hace parte del proyecto “Concepciones de Práctica Pedagógica en docentes en ejercicio de Pereira” que desarrolla la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, a través de la línea de investigación en Concepciones de práctica pedagógica. Su objetivo es identificar las concepciones de práctica en docentes en ejercicio.

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

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

Agradecemos su valiosa colaboración.

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

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

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

3. ¿Cuál cree usted que es el sentido de las Prácticas Pedagógicas en la formación de docentes?
4. ¿Qué le diría usted a un médico u otro profesional, si quisiera que comprendiera qué es la práctica pedagógica?
5. Para usted ¿Qué caracterizaría una buena práctica pedagógica?
6. Mencione tres aspectos a destacar de su Práctica Pedagógica
7. ¿Qué aspectos tiene en cuenta antes de desarrollar su práctica pedagógica?
8. ¿Qué dificultades encuentra usted en su práctica pedagógica?

¿Cómo las ha identificado?

¿Cómo las ha enfrentado?

¿Qué ha logrado?

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

Anexo B, Guía de observación

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONCEPCIONES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DOCENTES EN EJERCICIO DE LA
 CIUDAD DE PEREIRA.

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

Fecha: _____ Institución: _____

Asignatura: _____ docente: _____

Hora de inicio: _____ hora final: _____

Criterios a tener en cuenta en la observación.

1. ¿Cuáles son las rutinas de inicio?

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

3. Modo de explicitación de las formas de comportamiento esperadas.

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

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

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

7. ¿Qué ayudas ofrece a sus estudiantes?

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

9. Se retoman los conocimientos previos Si ____ No ____ de qué manera?

10. ¿Cómo evalúa? ¿en qué momentos?

11. ¿Cómo cierra la clase?

Anexo C, Guía de historia de vida

Reconstruyendo

Una historia significativa

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

Escríbelo a manera de texto narrativo y ten en cuenta:

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

En la Infancia

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

En la Adolescencia

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

En la edad adulta

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