

**CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL AL
DESARROLLO ACADÉMICO Y MEJORAMIENTO DEL CLIMA INSTITUCIONAL
EN LOS CENTROS DE PRÁCTICA DURANTE EL PERÍODO 2006 - 2010**

**KAREN LUCIA QUINTERO RIOS
KARLA XIOMARA MOYA
MAIDE CONSTANZA MOLINA
MONICA JULIETH TRIANA
VANESSA LOAIZA
YENNY PAOLA PAVA**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL
NEIVA
2012**

**CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL AL
DESARROLLO ACADÉMICO Y MEJORAMIENTO DEL CLIMA INSTITUCIONAL
EN LOS CENTROS DE PRÁCTICA DURANTE EL PERÍODO 2006 - 2010**

**KAREN LUCIA QUINTERO RIOS
KARLA XIOMARA MOYA
MAIDE CONSTANZA MOLINA
MONICA JULIETH TRIANA
VANESSA LOAIZA
YENNY PAOLA PAVA**

Monografía para optar al título de Licenciatura en Pedagoga Infantil

**Asesor
DAVID AUGUSTO PLATA
Docente académico**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL
NEIVA
2012**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Neiva, Abril del 2012

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, mi familia y mis amigas, por este nuevo logro en mi vida, por el apoyo recibido y acompañamiento en este arduo camino.

Karen Lucia Quintero Ríos

Agradezco primero a Dios, a mi madre que desde el cielo, me guía y me acompaña siempre y de no sé por ella nada de esto sería posible. También a mi familia por su apoyo, a mis compañeras por su fortaleza y acompañamiento.

Mónica Julieth Triana

Agradezco a Dios por haber sido mi mayor guía, a mi esposo y a mi hija, por ser el mayor motor que me impulso a culminar mi meta, a mis tíos que con su esfuerzo, confianza y dedicación hicieron de mi una persona íntegra. A mis compañeras de tesis por que fueron mis cómplices del esfuerzo y arduo trabajo que al final nos proyecto como excelentes docentes y por ultimo agradezco al cuerpo docente del Programa del Pedagogía Infantil, quienes dedicaron su tiempo, experiencia y conocimientos a formar en cada una de nosotras una profesional con criterio y virtudes.

Vanessa Loaiza

Inicio por darle gracias a Dios quien día tras día me guio y me enseñó el camino a seguir, a mis padres quienes con su esfuerzo, lograron no solo formarme académicamente sino espiritual y moralmente, dando todo por mí, a mi hermanos y tía que fueron mi mayor impulso y fieles amigos, a mis compañeras, amigas y cómplices en quienes nació la idea de embarcarnos en este viaje que hoy tiene fin, dejándonos experiencias, alegrías, tristezas, gracias por estar ahí, SIEMPRE, a las docentes del programa por su dedicación y conocimientos, y por último a un ser que fue mi polo a tierra y mi mayor fuente de inspiración. T.A.M.

Karla Xiomara Moya

La fe, el esfuerzo y optimismo dedica a lo largo de mis años de estudio, son el fruto de la gente que creyó en mi, apoyándome en todo sentido tendiéndome la mano y motivándome cuando desfallecía. Es por esto que este trabajo esta dedicado a las personas que a lo largo de mi vida me han aportado en mi formación como persona.

A mi madre, padre y hermano que me acompañaron en esta aventura que significó este posgrado y que, de forma incondicional, entendieron mis ausencias y mis malos momentos.

Gracias también a mis queridos compañeros, que me apoyaron y me permitieron entrar en su vida durante año y medio, conviviendo dentro y fuera del salón de clase

Maide Constanza Molina P.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCION	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1 PROBLEMA GENERAL	14
2. OBJETIVOS	15
2.1 OBJETIVO GENERAL	15
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
3. JUSTIFICACIÓN	16
4. MARCO TEÓRICO	18
5. MARCO CONCEPTUAL	42
6. METODOLOGÍA	49
6.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	49
6.2 POBLACIÓN	49
6.2.1 Criterio de inclusión	50
6.2.2 Criterio de exclusión	50
6.3 INSTRUMENTO	51
7. ANÁLISIS DE DATOS	53

8. CRONOGRAMA	73
9. CONCLUSIONES	74
10. PROPUESTAS	75
BIBLIOGRAFÍA	76
ANEXOS	79

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Favorabilidad de las prácticas	53
Tabla 2. Cambios académicos en las instituciones	54
Tabla 3. Relaciones interpersonales	54
Tabla 4. Formación docente	55
Tabla 5. Preparación académica de las practicantes	56
Tabla 6. Porcentaje sobre el desempeño de las estudiantes	56
Tabla 7. Dominio de grupo	57
Tabla 8. Porcentaje de puntualidad de las estudiantes	57
Tabla 9. Presentación personal	58
Tabla 10. Desempeño de las asesoras	58
Tabla 11. Colaboración de las instituciones	59
Tabla 12. Aprobación de estrategia pedagógica	59
Tabla 13. Mejoramiento del clima institucional	60
Tabla 14. Dificultades con las estudiantes	60
Tabla 15. Calidad de las prácticas	61
Tabla 16. Dificultades en los centros de práctica	62
Tabla 17. Inconvenientes con las practicantes en los centros educativos	62
Tabla 18. Dificultades con la estrategia pedagógica	63

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Cambios académicos	63
Cuadro 2. Conocimientos suficientes	65
Cuadro 3. Labor de las asesoras en el acompañamiento	67
Cuadro 4. Adopción de la estrategia pedagógica	68
Cuadro 5. Desempeño de las practicantes	69
Cuadro 6. Mejoramiento del clima institucional	71
Cuadro 7. Dificultades con las estudiantes	73

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Ficha de registro a cooperadoras en instituciones	80
Anexo B. Ficha de registro a docentes asesoras de práctica	83
Anexo C. Ficha de registro a practicantes pedagogía infantil	85

ABSTRACT

La presente investigación da a conocer el aporte de las prácticas pedagógicas desarrolladas por las estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil al desarrollo académico y mejoramiento del clima institucional de las instituciones que interviene. De igual forma, pretende sentar las bases para futuras investigaciones más específicas en torno al tema de la educación que sustenten la proyección del Programa de Pedagogía Infantil. Se descubre que era urgente revisar los procesos y mecanismos que se tejen en el hacer diario de las prácticas profesionales docentes, desde dentro, desde el punto de vista de cada uno de los sujetos involucrados para descubrir cuáles eran las percepciones que habían en las instituciones educativas frente a la labor que desempeñan las estudiantes y la aceptación de las mismas dentro de dichos centros.

Maneja un enfoque de investigación mixto; obteniendo como resultado cuantitativo, el número de practicantes, asesores y cooperadores en cada una de las prácticas, durante los años 2006 a 2010; el número de instituciones involucradas durante dicho periodo y los de mayor intervención por parte del Programa. Por el lado cualitativo se obtuvo las percepciones de los actores involucrados y su impacto durante estos años.

Se obtiene como resultado qué condiciones limitan o favorecen el desarrollo de las prácticas, como aportan positivamente al campo académico de las instituciones educativas y que faltantes sobresalen para el mejoramiento de las mismas.

INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso y desarrollo del currículo del Programa de Pedagogía Infantil se han implementado cuatro prácticas educativas que buscan aplicar los conocimientos adquiridos y de, igual manera, afrontar distintas situaciones que se pueden presentar con los niños en las instituciones educativas de carácter privado y público.

Teniendo en cuenta los resultados de estas prácticas, se puede determinar la influencia de las mismas y establecer fortalezas y debilidades que se generan durante su desarrollo. Esta fue la principal motivación de este estudio “contribución del programa de pedagogía infantil al desarrollo académico y mejoramiento del clima institucional en los centros de práctica” con el cual se pretende contribuir al mejoramiento del programa curricular de Pedagogía Infantil.

De esta manera, el siguiente documento constituye un acercamiento al ejercicio académico de las prácticas profesionales del programa de Pedagogía y al aporte que éstas hacen al proceso de formación de las practicantes y a las mismas instituciones que intervienen. Producto de las experiencias docentes, tanto de profesores como estudiantes, han surgido estudios que han enfocado sus intereses en aspectos como el aprendizaje, los problemas de comportamiento y en otros más específicos, pero hasta ahora se desconocían datos sobre el nivel de intervención del programa a través de sus prácticas y, por otro lado, un análisis de dichos datos que permitan hacer un acercamiento a las percepciones de los principales actores involucrados: practicantes, asesores y cooperadores.

Esta investigación tiene un enfoque metodológico mixto, el cual permitió hacer uso de una herramienta propia de los estudios cuantitativos como la encuesta, pertinente en este caso para obtener datos sobre el número de practicantes, asesores y cooperadores en cada una de las prácticas, durante los años 2006 a 2010; el número de colegios durante dicho periodo y los de mayor intervención por parte del programa y, de igual forma, las percepciones de los actores involucrados respecto a las prácticas y su impacto durante estos años. Pero, por otro lado, apoyados por métodos cualitativos como, la interacción con los sujetos de estudio y análisis de los datos obtenidos en la encuesta.

Este trabajo permitió determinar el aporte de las prácticas pedagógicas desarrolladas por las estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil al desarrollo académico y mejoramiento del clima institucional de las instituciones que interviene. De igual forma, pretende sentar las bases para futuras investigaciones más específicas en torno al tema de la educación y que sustenten la proyección del programa de Pedagogía Infantil.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, dentro de su plan de estudios, ha implementado cuatro prácticas educativas fundamentales para afianzar, fortalecer y confrontar con la realidad el conocimiento adquirido durante los primeros cuatro semestres de la carrera, para así contribuir a la formación integral de los niños que reciben este beneficio.

Desde entonces han sido varias las instituciones que han recibido este tipo de apoyo en el aula de clase. Entre ellas, se encuentran centros educativos de carácter público, privado y Hogares de Bienestar Familiar (ICBF). Para dicha intervención, las estudiantes han contado con una asesora, quien es la persona encargada de supervisarlas y orientarlas en el desarrollo de cada una de las actividades propuestas por las practicantes. Dentro de las prácticas, se encuentran: la práctica de observación y ayudantía, la práctica de Intervención, la práctica pedagógica y la práctica social.

Para desarrollar adecuadamente las prácticas educativas, se debe tener en cuenta la correlación existente entre dos aspectos importantes que son la convivencia practicante–institución y el desempeño académico de las estudiantes de Pedagogía Infantil, resaltando lo significativo que debe ser el paso de éstas por las instituciones educativas, ya que es fundamental para el programa conocer no solo la forma en que se desenvuelven en su oficio, sino también descubrir si la misión de éste “formar docentes humanistas, con conocimientos, habilidades, valores y actitudes para que sean verdaderos agentes de cambio”, realmente se está logrando. En este sentido, y amparados en las experiencias de las practicantes, se advierten ciertas falencias en el desarrollo de las prácticas en aspectos como la mala comunicación entre los actores involucrados (lo que puede repercutir en un clima de trabajo poco agradable); la falta de apoyo, en algunos casos, por parte de los colaboradores, asesores y cabezas de instituciones, pero también el poco interés y esmero por parte de los practicantes en aprovechar al máximo su experiencia de intervención. Todo esto, a la final, afecta la calidad de la educación, tanto de los niños como de los practicantes, y de igual forma entorpece los propósitos del programa de Pedagogía, anteriormente mencionados.

Lo anterior hace una confrontación e invita a determinar con urgencia los procesos y mecanismos que se tejen en el hacer diario de las prácticas profesionales, pero no conocer esto desde los informes finales que presentan los practicantes e instituciones, sino desde adentro, desde el punto de vista de cada uno de los sujetos involucrados. Es realmente un inconveniente para el programa no tener esta radiografía en las manos puesto que solo así se podrían tomar las medidas necesarias para que las prácticas sean realmente un ejercicio de formación y enriquecimiento académico y ciudadano, y no un simple requisito que hay que cumplir.

Por ello, es importante determinar si las estrategias pedagógicas implementadas durante estas prácticas son aplicadas y aceptadas dentro del currículo de las instituciones para que se genere una nueva forma de aprendizaje.

Uno de los objetivos del Programa de Pedagogía Infantil es proyectarse socialmente, ya que se trabaja con la comunidad educativa, es decir, estudiantes, profesores y familias; a partir de este apoyo se logra responder a la proyección social del programa.

En tal sentido, se puede afirmar que este estudio es de carácter social ya que busca definir las acciones encaminadas al mejoramiento de las prácticas educativas desarrolladas por las estudiantes y, además, se indaga sobre las relaciones interpersonales que se generan en los centros educativos, no solo entre docentes sino también con el servicio general y administrativos; así, se busca brindar apoyo y alternativas de solución a los problemas que se contemplan en este aspecto en común.

En el Programa de Pedagogía Infantil aún no se han generado este tipo de investigaciones que permitan valorar la proyección social y el desempeño de las prácticas educativas, ya que se basan generalmente en las dificultades del aprendizaje y en los problemas de comportamientos, no van más allá de mejorar el desarrollo integral de los niños que, aunque es muy importante, no ahonda en temas relacionados directamente con el programa. En este caso, se determinará cómo contribuyen las prácticas para el desarrollo académico de las estudiantes y las relaciones interpersonales que se mantienen en las instituciones, entre las practicantes y la comunidad de la institución.

Son notorias las falencias que existen en el Programa de Pedagogía Infantil acerca del conocimiento del cambio que generan las prácticas, por eso es de vital importancia generar este tipo de estudios que permitan descubrir las fallas existentes, para que de esta manera se pueda actuar y obtener así el mejoramiento tanto del programa como de las futuras egresadas del mismo, no solo para que alcancen sus metas a nivel de conocimiento, sino también para que sean unos profesionales proactivos, con capacidad de adaptación y trabajo en equipo, para que realizadas sus cuatro prácticas, la huella que haya dejado en las instituciones demuestre la calidad de docentes que se están formando en la Universidad Surcolombiana y en el Programa de Pedagogía Infantil.

Por otro lado, la ausencia de este tipo de estudios afectan al programa en su trabajo arduo de acreditación para obtener la calidad educativa y la excelencia académica, puesto que son las practicantes una muestra de los resultados del programa en su trabajo como formadores docentes y, por ende, un aspecto para optimizar con miras al reconocimiento regional, nacional e internacional, y a la calidad de la educación en el país.

1.1 PROBLEMA GENERAL

¿Cómo contribuyen las prácticas pedagógicas desarrolladas por las estudiantes del programa de Pedagogía Infantil al desarrollo académico y mejoramiento del clima institucional durante los años 2006 al 2010 de los centros educativos y hogares de bienestar familiar de la zona urbana de Neiva?

A partir de lo anterior se generan los siguientes sub problemas:

- ¿Cómo favorecen las prácticas educativas en el rendimiento académico de las estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil?
- ¿De qué forma las prácticas pedagógicas aportan a las relaciones interpersonales de las instituciones educativas?
- ¿Qué cambios académicos se han generado en las instituciones educativas a lo largo del desarrollo de las prácticas educativas?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Conocer y comprender la forma en que contribuyen las prácticas educativas de los estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil al desarrollo académico y mejoramiento del clima institucional en los establecimientos educativos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Valorar el desempeño de las estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil en las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas.
- Conocer el aporte de las prácticas pedagógicas al proceso del mejoramiento del clima institucional en los centros educativos.
- Identificar los cambios académicos generados en los centros educativos a lo largo del desarrollo de las diferentes prácticas.

3. JUSTIFICACIÓN

Se considera que toda labor docente, así sea desarrollada como práctica profesional, juega un papel fundamental en el logro de la calidad y la excelencia que ofrece la Universidad en el proceso de formación de los futuros licenciados, en este caso, en Pedagogía Infantil. Para calificar su desempeño es necesario poner un espejo en el sistema educativo y luego ver lo que éste refleja: éxito o fracaso. Desde luego que el éxito en el aprendizaje no depende ciento por ciento del pedagogo; de hecho sería difícil otorgarle un porcentaje, pero es cierto que una sola palabra en el momento adecuado, un ejemplo revelador, puede cambiarle la vida a un estudiante, aunque él en el momento no lo sepa.

Así pues, resulta de vital importancia tener un mapa que ayude a determinar el nivel profesional de los pedagogos desde el momento en que se inician en su ejercicio, es decir, en las prácticas universitarias. Para ello es pertinente que desde la Universidad Surcolombiana y el Programa de Pedagogía Infantil se generen nuevos tipos de investigación basándose en la contribución que han tenido las prácticas educativas en distintas instituciones. Por ello se ha decidido llevar a cabo una investigación de este tipo, aunque se han implementado en algunas universidades aún no se han presentado dentro del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, pues generalmente se indaga sobre las dificultades de aprendizaje.

En este sentido, es necesario determinar la relación entre los cambios desarrollados en una institución educativa antes y después de ser ejecutada una práctica pedagógica; no es posible seguir interviniendo colegios sin hacer un alto en el camino, desdeñando la autocrítica y la adecuada reflexión sobre los resultados obtenidos con el desempeño de los practicantes.

Uno de los objetivos del programa es la evaluación del desempeño docente. Para poder determinar el impacto que genera una práctica pedagógica, se deben tener en cuenta las didácticas y demás materias del pensum de la carrera, la forma en que éstas son implementadas por estudiantes y docentes y luego compartidas con el profesor de planta de la institución.

Teniendo en cuenta lo anterior, las metas propuestas para lograr son: la implementación de un instrumento de evaluación del desempeño de las prácticas realizadas por los estudiantes de pedagogía infantil y del mejoramiento del clima institucional en los centros educativos.

Es decir, es pertinente evaluar si todo lo anterior se cumple en un feliz término, si el practicante se siente a gusto entre las teorías y metodologías didácticas adquiridas en las materias de su carrera con su implementación, ya en la práctica, con las relaciones interpersonales entre los educadores de las instituciones

educativas asignadas y la evaluación académica mutua entre ellos. Los cambios que se presentan en las instituciones a las cuales se envían los practicantes determinan si las estrategias implementadas han generado un mejoramiento y actualización de la adecuada labor docente o, por lo contrario, el practicante pasa y no deja ninguna huella.

Por todo lo anterior, es necesario estudiar las percepciones que hay en las instituciones educativas frente a la labor que desempeñan las estudiantes y la aceptación de las mismas dentro de dichos centros. Se esperan obtener buenos resultados para evaluarlos, determinar el impacto de estas intervenciones y, de ser posible, establecer las bases para próximas investigaciones en torno al tema de la docencia, partiendo desde el origen de dicho oficio: las prácticas profesionales.

De igual manera, es importante detectar algunas carencias que posiblemente se hayan presentado durante los últimos años en las prácticas educativas ejercidas en las instituciones, con el fin de aportar y contribuir al Programa de Pedagogía Infantil en el mejoramiento y fortalecimiento de la calidad de las prácticas, haciéndolas llegar a la excelencia y presentar al programa como un ente regulador y óptimo de formadores académicos.

4. MARCO TEÓRICO

Es importante tener en cuenta cómo ha evolucionado la educación a través de la historia, y los cambios en el desarrollo de las relaciones en los estamentos educativos. Estos serán fundamentales en esta investigación.

Diversos modelos y escuelas del pensamiento han marcado las estructuras curriculares, la práctica pedagógica, los procesos de enseñanza, la evaluación de aprendizajes, los contenidos, las didácticas y demás mediaciones que confluyen en los sistemas educativos con que se han orientado históricamente a los sujetos desde los contextos sociales.

Las relaciones entre formación inicial docente y el ejercicio profesional docente aparecen como uno de los principales vértices para lograr el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. De igual manera, la formación inicial en los primeros semestres ejerce un impacto sobre las futuras prácticas pedagógicas de profesores y maestras. Es importante mencionar que las actuales prácticas pedagógicas de los maestros en ejercicio están fundadas en los aprendizajes adquiridos previamente en la formación inicial y el desempeño de su trabajo depende en gran parte del desarrollo de dichos saberes. Por esta razón es de gran importancia lograr que todos los conocimientos sean claros y precisos para los estudiantes. Así, en el momento de ejercer su rol como docentes tendrán un buen desempeño, y el impacto de las prácticas pedagógicas será positivo para las instituciones educativas donde se desarrollan, los practicantes, el programa de Pedagogía y la Universidad Surcolombiana.

Uno de los propósitos de las prácticas educativas que establece el programa de Pedagogía Infantil es lograr que los estudiantes aprendan a ser buenos profesores o docentes. Para dar respuesta a esta necesidad se han creado las prácticas pedagógicas que responden a esta caracterización y a los procedimientos, mecanismos o estrategias utilizados en la formación inicial que logran transferir hacia los estudiantes de pedagogía de manera teórica y conceptual.

Parte importante de los esfuerzos y las acciones orientadas al logro del mejoramiento en la calidad y la equidad de la educación que se han llevado a cabo, teniendo como supuesto la formación inicial de profesores, son claves a la hora de hablar de un parcial fracaso o éxito en el sistema educativo, puesto que el docente es un eslabón importante en el proceso de aprendizaje e inserción de los niños en la sociedad.

En este sentido, el Programa de Pedagogía Infantil tiene como filosofía lograr en el licenciado de Pedagogía Infantil un nivel de formación adecuado en el campo científico, pedagógico, ético, cultural y artístico con base en el modelo pedagógico constructivista, teniendo en cuenta que la pedagogía denomina al constructivismo

como una corriente en la que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el individuo obtiene información e interactúa con su entorno.

EL APRENDIZAJE SEGÚN EL CONSTRUCTIVISMO

El Constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. En otras palabras, “el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias”¹, normalmente en colaboración con otros estudiantes. Esta cooperación también se conoce como proceso social de construcción del conocimiento. Algunos de los beneficios de este proceso social son:

- Los estudiantes pueden trabajar para clarificar y para ordenar sus ideas y también pueden contar sus conclusiones a otros estudiantes.
- Eso les da oportunidades de elaborar y planificar bien lo que aprendieron.

Los teóricos cognitivos como Jean Piaget y David Ausubel, entre otros, plantearon que aprender era una consecuencia de desequilibrios en la comprensión de un estudiante y que el ambiente tenía una importancia fundamental en este proceso. El constructivismo en sí mismo tiene muchas variaciones, tales como aprendizaje generativo, aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje contextualizado y construcción del conocimiento. Independientemente de estas variaciones, el constructivismo promueve la exploración libre de un estudiante dentro de un marco o de una estructura dada. Es la misma estructura que puede ser de un nivel sencillo hasta un nivel más complejo, en el cual es conveniente que los estudiantes desarrollen actividades centradas en sus habilidades y talentos, y de esta manera se pueden consolidar sus aprendizajes adecuadamente.

TEORÍA DEL CONSTRUCTIVISMO

La formalización de la teoría del constructivismo se atribuye generalmente a Jean Piaget, quien articuló los mecanismos por los cuales el conocimiento es interiorizado por el que aprende. Piaget sugirió que, a través de procesos de acomodación y asimilación, los individuos, en este caso los estudiantes de pedagogía, en su formación y en la aplicación de esta teoría en sus futuras clases construyen nuevos conocimientos a partir de las experiencias. La asimilación ocurre cuando las experiencias de los individuos se alinean con su representación interna del mundo. Asimilan la nueva experiencia en un marco ya existente. La

¹(Ormrod, J. E., Educational Psychology: Developing Learners, Fourth Edition. 2003, p. 232, solución de problemas reales o simulaciones).

acomodación es el proceso de reenmarcar su representación mental del mundo externo para adaptar nuevas experiencias. La acomodación se puede entender como el mecanismo por el cual el incidente conduce a aprender. Cuando actuamos con la expectativa de que el mundo funciona en una forma y no es cierto, fallamos a menudo. Acomodando esta nueva experiencia y rehaciendo nuestra idea de cómo funciona el mundo, aprendemos de cada experiencia.

El constructivismo, como conjunto de concepciones, proporciona una base sólida para entender que el aprendizaje ocurre permanentemente en las personas en sus medios de socialización y no es un fenómeno exclusivo de la escuela y de las aulas; y no es una teoría educativa ni pedagógica en su base. Por ello es menester alejarnos de las limitantes y limitadas “metodologías” de enseñanza-aprendizaje propias de los salones de clase, para imaginar una enorme variedad de ambientes efectivos de aprendizaje en las aulas y fuera de ellas, que realmente estimulen el acercamiento significativo y útil al conocimiento y su utilización. Si como maestros podemos hacerlo, también podremos evaluar críticamente las propuestas “metodológicas” que otros produzcan para el aprendizaje en nuestras disciplinas. Las concepciones constructivistas propenden por la actividad de creación pedagógica que debe llevarnos a formular y tratar de contestar unas preguntas básicas sobre cómo dar verdadero soporte al aprendizaje de nuestros alumnos.

Piaget² localiza el conocimiento en la relación entre la experiencia que se tiene con la realidad del medio circundante y las estructuras de pensamiento que se van desarrollando a partir de ella para adaptarse al mundo. Sentó las bases para entender el desarrollo cognoscitivo como un proceso del cual depende el aprendizaje, en oposición a la visión tradicional de aprendizaje como efecto inmediato de la transmisión proveniente de otros.

Pero Vygotsky³ les devolvió a los otros, como parte del ambiente y la experiencia que rodean al individuo, el poder que logren tener sobre el aprendizaje humano una visión de naturaleza sociocultural. Indicó, al contrario de Piaget, que el aprendizaje es condición para el desarrollo cognoscitivo y que requiere la asistencia de otros que ya han construido desarrollos más avanzados. Definió el aprendizaje como fenómeno que ocurre en una “zona de desarrollo próximo”, en la cual el aprendiz puede resolver, con la ayuda de socios de aprendizaje más avanzados, problemas más complejos de los que resolvería solo.

² Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.). Carmichael's Manual of Child Psychology (Vol. 1) . New York: Wiley.

³ Vygotsky, L. (1978). Mind in society. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

A partir de estas teorías básicas, las visiones constructivistas actuales han relacionado el aprendizaje con la comprensión como capacidad creciente de acción con lo que se aprende⁴. Además, es claro hoy en día que quien aprende utiliza todo tipo de experiencias para ir comprendiendo lo que aprende paulatinamente y que el proceso no es lineal, sino que en él se avanza y se retrocede permanentemente⁵. El proceso de aprendizaje de un concepto, tema o habilidad, probablemente, no tiene fin. Siempre se puede entender mejor o más, hacer más relaciones significativas entre lo que se “sabe” por experiencias previas, los conceptos nuevos y las nuevas experiencias, e inclusive cambiar comprensiones previas por otras más efectivas, consistentes y complejas. Así, el constructivismo actual habla de procesos en los que quienes aprenden, y también sus pares y sus guías más avanzados, actúan todo el tiempo en ambientes ricos en los que viven experiencias que les facilitan hacer cada vez más compleja su comprensión de lo que sea que estén en proceso de aprender, a medida que la demuestran en la acción.

Es importante observar que el constructivismo en sí mismo no sugiere un modelo pedagógico determinado (se trata de un modelo pedagógico). De hecho, el constructivismo describe cómo sucede el aprendizaje, sin importar si el que aprende utiliza sus experiencias para entender una conferencia o intenta diseñar un aeroplano. En ambos casos, la teoría del constructivismo sugiere que construyan su conocimiento.

PRÁCTICA DOCENTE

En el proceso de formación como docente de educación infantil, existen unos elementos fundamentales para forjar como profesional de la educación. Estos son **las prácticas profesionales**, basadas en el modelo pedagógico anteriormente sustentado, que constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación, para comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente.

Generalmente, las prácticas son períodos cortos en los cuales el estudiante trasmite y aplica conocimientos previamente consensuados, proporcionándole una aceptable actuación dentro del aula en el preescolar. Esta apreciación,

⁴ Perkins, D. (1997). What is understanding? En M.S. wiske (Ed). Teaching for understanding (39-57). San Francisco: jossey-bass publishers.

⁵ Rogoff, B. (1996). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

comúnmente, atribuye a las prácticas el mero papel de experiencias sostenidas en comportamientos reproductores de esquemas y rutinas docentes, dejándolas simplemente como un requisito a la hora de recibir un título profesional y no como un verdadero aprendizaje continuo y de doble vía.

La educación de los practicantes, como espacio de sociabilidad de los seres humanos, amerita de agentes de cambio que suplan las acciones sociales de la práctica educativa. El docente como agente potencial del proceso didáctico debe promover la calidad educativa y el desarrollo humano integral. Es decir, que las acciones profesionales del educador están encaminadas a integrar y relacionar saberes científicos, sociales y culturales que den cuenta del desarrollo humano y científico de los estudiantes.

En esta perspectiva, desde la práctica pedagógica, los docentes deben identificar cómo se encuentra organizado el currículo y si el mismo contempla la posibilidad de promover en sus estructuras la integración mediante criterios que viabilicen la acción social educativa, el papel que juega la práctica pedagógica en cuanto a los problemas, las necesidades e interés del estudiante en la escuela y el contexto en general.

En la Universidad Surcolombiana, en el Programa de Pedagogía Infantil, se toman las prácticas como campo de investigación. Exigen incorporar a los estudiantes en procesos de investigación para identificar y comprender la multidimensionalidad de la enseñanza y la necesidad de convertirse en investigadores de su propia práctica a fin de desarrollarse profesionalmente. Esto permite al estudiante ir más allá y ahondar en temas en los que existen alguna dificultad con respecto a los niños con los que se esté trabajando. Estos son los llamados “*estudios de caso*”.

Entre algunas de las prácticas requeridas por el programa, se encuentra una denominada práctica pedagógica que se realiza en el último semestre, la cual en todo momento apunta al desarrollo de la calidad humana, la mentalidad exitosa, la capacidad de trabajo y entrega, la expresión lúdico-creativa, el espíritu investigativo y al sentido de pertenencia de su entorno natural y cultural. Por ende, debe mantener una actitud de optimismo a pesar de las dificultades por la que pueda atravesar dicha práctica. Tampoco pueden aislarse de la inteligencia las aptitudes, las habilidades, ni de los valores de los estudiantes y la institución, posibilitando el desempeño y el desarrollo humano e institucional, respectivamente⁶.

Las prácticas pedagógicas parten del estadio más simple, constituido por la sensibilización, la exploración y la observación, y avanza en la medida en que el estudiante crece intelectualmente en el área, tratando de encontrar coherencia e

⁶PÉREZ HERRERA, Manuel Antonio. Evolución de la Práctica Pedagógica como Dispositivo Escolar y Discursivo en la Educación Artística – Musical (Vargas, 2002: 3)

identidad en la manera como se abordan la didáctica, los contenidos, los sistemas de enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y demás mediaciones que conlleven a establecer los fundamentos teóricos, epistemológicos, axiológicos y sociales, entre otros, que sustentan el diseño curricular propuesto.

Un componente significativo de las prácticas pedagógicas es la comunicación que se gesta en la comunidad educativa compuesta por maestros, niños y padres de familia por medio de diferentes talleres, los cuales van dirigidos uno a cada una de las comunidades ya mencionadas. Son estos los componentes esenciales de la práctica e indispensables de toda actividad o acción educativa que pretenda una formación integral.

Los estudiantes practicantes durante el proceso de las diferentes prácticas desarrollan, potencializan y garantizan su óptimo desempeño como futuros maestros, gestores y líderes de procesos académicos, como sujetos capaces de manejar acertadamente situaciones propias de la práctica educativa, con miras a compartir y crear espacios de convivencia, democracia y tolerancia, que posibiliten una práctica flexible, comprensiva y participativa.⁷

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Corrientemente, las nociones de acción y prácticas educativas son utilizadas de manera similar y para referirse a una misma realidad.

La idea de acción ha sido definida de maneras diversas. Para algunos corresponde simplemente a la condición opuesta en la de estado de pasividad; en otras palabras, quien actúa deja de ser pasivo.

La noción de práctica, entonces, aparece como un adjetivo que califica un tipo particular de acción.

Para algunos autores, desde una perspectiva conductista, práctica es la acción humana que se realiza en un contexto material concreto, práctico; para otros, en cambio, desde una perspectiva más sociológica y antropológica, la definición de práctica corresponde a la de acción humana dotada de sentido, objetivos y significados para quien la realiza.

En el contexto de esta investigación, la práctica educativa y, más específicamente, la práctica pedagógica, son consideradas desde una doble perspectiva, tanto desde la acción realizada como desde el sentido atribuido a dicha acción por quien la realiza. Esta doble entrada hará posible articular un nivel descriptivo con otro comprensivo.

⁷Ibíd., (Vargas, 2000: 4)

La práctica pedagógica es concebida como la suma o agregación de efectos de acciones individuales; esto abre el espectro de su consideración como resultado deseado e intencionado o resultado no esperado, no deseado o no percibido de manera consciente por los actores individuales. En este sentido, el objetivar las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas hacer posible dar cuenta del mecanismo estructurador u organizador del conjunto de acciones que realiza un individuo y que se expresa concretamente a través de las acciones que este realiza.

A partir del reconocimiento de las diferencias que existen entre las acciones que realizan los profesores como actores pedagógicos, Mialaret plantea la necesidad de establecer criterios que permitan hacer la distinción entre tipos de prácticas pedagógicas diferentes⁸.

Dado el carácter multifacético y pluridimensional de la educación, es importante el rol que debe asumir tanto el practicante como el docente facilitador en el desarrollo de la práctica pedagógica y la actitud como medio sensibilizador y cooperativo en el área u objetos de estudios. Igualmente, conocer las generalidades de la problemática, reafirmando una aptitud hacia la formación integral y reflexionando propiamente sobre la práctica y las implicaciones metódicas de la pedagogía.

Por otro lado, en el enfoque pedagógico social, la formación que imparte el docente con los educandos es comunitaria o cooperativa y busca desarrollar en ellos la conciencia crítica. En consecuencia, las técnicas y métodos de enseñanza utilizados en la práctica educativa varían según los problemas y disciplinas de estudio.

La construcción de conocimiento desde el enfoque pedagógico social, toma como referente el método de investigación-acción-participación (IAP) y la hermenéutica de la comunicación y de la acción social. Un área especial de este nivel la constituye el estudio y conceptualización de las condiciones de enseñabilidad de cada ciencia, identificando y recontextualizando tales condiciones desde algún enfoque o modelo pedagógico particular. “Cada una de las ciencias y disciplinas abordadas, el maestro las orienta haciendo uso de las didácticas y metodologías específicas en sus prácticas educativas, con el fin de mantener la identidad de los procesos de calidad, imprimiéndole características de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y/o multidisciplinariedad en los contenidos curriculares, para de esta manera enriquecer los marcos epistemológicos y poner en constante

⁸ Mialaret, G. (1995). *Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation*. Cahiers de Recherche en Education 2:

diálogo a las teorías pedagógicas desde su conceptualización y confrontación”.⁹

Es indispensable, por lo tanto, que el sistema educativo permanentemente realice profundos estudios de evaluación, autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación que ayuden a visibilizar los acontecimientos de las prácticas educativas. Esto debido a que los sistemas de evaluación y aprendizaje que orientan los docentes, muchas veces se observan alejados de la realidad educativa y de las actuaciones de los educandos, siendo éste un elemento significativo del currículo que debe apuntar en todo momento a la formación integral de los sujetos y, por ende, forjar sus dimensiones y capacidades cognoscitivas. “Entendiéndose que la evaluación debe concebir al sujeto integralmente”.¹⁰

En consecuencia, las prácticas educativas deben abrir espacios a la producción de nuevos discursos teóricos como actividad innovadora, participativa y de transformación, que rompan con aquellos discursos típicamente ideológicos, normativos y especulativos, y más bien acceder a construcciones discursivas elaboradas desde la acción social crítica de la educación¹¹.

Además, las prácticas pedagógicas deben jalonar la construcción de la integración disciplinar del conocimiento pedagógico-investigativo. Mockus¹², propone que la pedagogía sea vista como una disciplina reconstructiva. Se considera de gran sentido pedagógico lo planteado, partiendo de lo progresiva que resultaría una práctica educativa que acompaña al sujeto a complementar su desarrollo humano y el conocimiento social y científico, tomando como punto de partida el saber que trae intrínsecamente el ser humano, mediado como saber cultural.

LA DIFERENCIA CONCEPTUAL ENTRE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES Y PRÁCTICAS

Es relevante diferenciar conceptualmente el término de prácticas profesionales de las prácticas en general, en el contexto universitario. Las prácticas, se entienden como situaciones didácticas a través de simulaciones que se van acercando a las prácticas profesionales reales, realizadas en el aula universitaria o extra aula, en laboratorios, salas, talleres, entre otros. Son de carácter eminentemente práctico por cuanto aceptan como fundamental la singularidad de la enseñanza de cada disciplina, estableciendo una relación dicotómica entre las actividades teóricas y

⁹PÉREZ HERRERA, Manuel Antonio. Evolución de la Práctica Pedagógica como Dispositivo Escolar y Discursivo en La Educación Artística – Musical (FLOREZ, 2001:23)

¹⁰ Ibis, (De Zubiría, 1997: 37)

¹¹ Ibis, (Ferry, 1991: 28)

¹² Ibis, (Mockus) (1995: 4)

prácticas, otorgándole a la teoría la fuente de principios que guían la acción y la práctica, el punto desde donde se originan y contrastan los problemas. En ese sentido, las prácticas están ligadas a un conjunto instrumental de actividades, a saberes concretos en el manejo de la dinámica de una clase. Si bien es cierto que las prácticas son fundamentales en la conformación de la profesionalidad docente, no son suficientes para la interpretación del término prácticas profesionales.

Las prácticas profesionales, por su parte, constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación docente; permiten comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad, circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente.

En las prácticas profesionales, también confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración de instituciones escolares y las características propias del contexto sociocultural. En esta perspectiva, abren un abanico de posibilidades al estudiante, quien analiza críticamente su actuación de aprendiz y de enseñante; a la vez, tiene oportunidad de discutir, contrastar y reconstruir la experiencia docente asumiéndola como objeto de análisis.

Desde esta concepción, las prácticas conducen a acciones integradas de efectos desencadenantes, repercutiendo directamente en la conformación de la profesionalidad; apuntan a reafirmar los fines y propósitos establecidos en el currículum, y forman parte de un terreno propicio en el tratamiento de temas y problemas para ser estudiados y reflexionados, cuya orientación sea mejorar el perfil y el desempeño profesional de quien se forma como docente.

De otra parte, la condición de Profesional lleva a considerar ciertos rasgos característicos. Según autores como Carr y Kemmis¹³ y Pérez¹⁴, se resumen así:

Cuando se alude a la práctica como una acción profesional, se presume que en la base de los sujetos en formación existe alguna idea sobre la enseñanza en materia de métodos, junto con nociones acerca de la procedencia del conocimiento. Esta acción está sostenida en un cuerpo teórico de conocimientos y requiere de un período de formación académica.

¹³ CARR, W. y Kemis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

¹⁴ PÉREZ, A. (1993). La Interacción teoría-práctica en la formación docente. En: L. Montero y J. Vélez (Editores), Las didácticas específicas en la formación del profesorado. (24-51). Santiago de Compostela: Tórculo.

La definición de una práctica profesional trasciende la adquisición de habilidades y destrezas o competencias prácticas; es adquirir valores, intereses y actitudes que caracterizan la profesión.

Concebir la práctica como profesional es, a su vez, aceptarla como el eje de la formación docente. En tal caso, los futuros docentes deben disponer del conocimiento necesario para enseñar y poseer competencias y habilidades, analizar su práctica y estar conscientes de las implicaciones ético-valorativas de la enseñanza.

EL LUGAR MARGINAL QUE OCUPAN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DENTRO DEL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En el contexto universitario, las prácticas profesionales ocupan un lugar marginal en el campo de la discusión teórica. Se encuentran subestimadas en cuanto a la posición que ocupan dentro del ámbito formativo. Se ha caído en el error de situarlas en una perspectiva única, exclusivista, operando aisladamente, separada de toda mediación social con los diferentes contextos culturales y conexiones multidisciplinares. Generalmente, las prácticas son períodos cortos en los cuales el estudiante trasmite y aplica conocimientos previamente consensuados proporcionándole una aceptable actuación dentro del aula escolar. Esta apreciación, comúnmente, atribuye a las prácticas el mero papel de experiencias sostenidas en comportamientos reproductores de esquemas y rutinas docentes.

En relación con este punto, es oportuno destacar el criterio de Gabriela Diker y Flavia Terigi cuando afirman que “la Práctica debe ser el hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaja constantemente”¹⁵. De igual manera, con criterios como el de Miguel Ángel Zabalza Beraza¹⁶, en cuyas palabras las prácticas deberían convertirse en una pieza importante dentro de la formación inicial, toda vez que ellas inician el proceso de acercamiento a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje desde varios propósitos a la vez: como punto de referencia y contraste, aplicación y revisión de conocimientos teóricos ofrecidos en las distintas disciplinas del plan de estudio y para reflexionar sobre ellos. Otro de los criterios es el de Schön, quien considera que la práctica profesional es la “competencia de una unidad de prácticos que comparten [...] las tradiciones de una profesión, es decir, convenciones de acción, lenguaje y medios, repertorios, sistema de valoración, limitaciones, ejemplos, conocimiento sistemático y sus

¹⁵ DIKER, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós. Pág.: 224

¹⁶ ZABALZA, M. (1998). El prácticum en la formación de maestros. En La formación de maestros en los países de la Unión Europea. (322-337). Madrid: Narcea.

patrones de conocimiento en la acción”¹⁷.

Por su parte, Liston y Zeichner¹⁸ asignan a las prácticas una función de aprendizaje constante en la enseñanza, excede la demostración y aplicación de conocimientos y técnicas adquiridos por el estudiante de educación durante el trayecto de formación. En esta concepción, se trata de priorizar la autorreflexión y la valoración por las acciones realizadas en ambientes de respeto mutuo y establecimiento de relaciones de colaboración entre profesores de las escuelas y los practicantes. En definitiva, son experiencias estimuladoras hacia el conocimiento de sí mismo y la capacidad para aprender permanentemente de cada participante.

LA INSUFICIENCIA DE PROCESOS REFLEXIVOS EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Las prácticas profesionales, como eje curricular y principal nivel de precisión, deberían constituir el vehículo articulador para la reflexión durante el proceso de formación a fin de fortalecer la relación teoría-práctica. Ello significa que, debería garantizar la posibilidad de reconstruir teoría desde el campo de la acción, lo cual implica la construcción del conocimiento profesional y facilitador de la adquisición de competencias para consolidar un docente crítico, reflexivo y autónomo. Paradójicamente, esto no ocurre ya que estudios realizados demuestran la evidente desconexión entre teoría-práctica en la formación inicial en las carreras de educación.

Igualmente, se encuentran evidencias de estudiantes escasamente motivados hacia la reflexión de sus acciones. En primer lugar, porque asisten a las instituciones eventualmente y, en segundo lugar, porque las prácticas se han convertido en la repetición de teorías relativas a la educación con un frugal análisis y confrontación en detrimento del desarrollo de la argumentación, la crítica y la reflexión, aspectos importantes para comprender e interpretar la realidad sociocultural y educativa. Por supuesto, lo conveniente sería propiciar prácticas reflexivas desde los contextos escolares y no limitarse exclusivamente al desarrollo de contenidos teóricos. Al respecto, refiere Pérez (1999, p. 647)¹⁹:

¹⁷ SCHÖN, D. (1995) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós. Pág. 8

¹⁸ LISTON, D. y Zeichner, K. (1997) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Segunda edición. Madrid: Morata.

¹⁹ PÉREZ, A. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En J. Angulo, J. Barquín. A. Pérez Gómez (comps.) Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica (pp. 636-659) Madrid: Akal

La formación teórica recibida en la institución universitaria durante los años previos se encuentra, por lo general, demasiado lejana en el tiempo y en el interés, como para convertirse en un socorrido lugar de referencia, en un banco de conocimientos y experiencias útiles para comprender la realidad presente y orientar la adopción de decisiones actuales.

Precisamente es este uno de los aspectos más álgidos de la problemática en las prácticas por cuanto los futuros profesores, ante la inmediatez y urgencia de cumplir con sus prácticas, asumen la cultura de las instituciones sin un análisis comprensivo de sus implicaciones y complejidad, cuestiones que hasta el momento allanan el camino para iniciar una revisión y discusión desde las orientaciones conceptuales que sustentan las prácticas profesionales.

LAS PRÁCTICAS COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN

Incorporar a los estudiantes en procesos de investigación identifica y ayuda a comprender la multidimensionalidad de la enseñanza y la necesidad de convertirse en investigadores de su propia práctica a fin de desarrollarse profesionalmente.

La investigación debe ser el soporte en la creación de prácticas contextualizadas conducentes a la consolidación de competencias en los practicantes, lo cual implica el desarrollo de capacidades de observación, descripción e interpretación de su propio contexto. A ello se agrega la necesidad de comprender la realidad escolar a fin de introducir cambios y transformaciones que trasciendan el carácter instrumental de la enseñanza, revisarla críticamente e impulsar verdaderas transformaciones en el aula y el contexto en general.

En lo fundamental, se hace necesario orientar las prácticas hacia caminos promotores de la investigación, acción a partir de la cotidianidad de las aulas y el entorno escolar; por tanto, es necesario añadir que las prácticas son realmente prácticas cuando se convierten en oportunidades para investigar y proponer mejoras de la enseñanza en procesos de observación, planificación, acción y revisión de las acciones; es decir, se trata de una espiral autorreflexiva²⁰.

Ese espíritu de indagación crítica lleva a impulsar en y desde las prácticas, procesos de investigación, reflexión y acción en los espacios escolares para establecer una relación dialéctica desde la teoría-práctica. En este caso, la investigación acción, en palabras de Elliott: “perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de personas en su ejercicio

²⁰Carr, W. y Kemis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

profesional²¹. En síntesis, las prácticas se constituyen en una herramienta valiosa, motivadora de procesos de deliberación sobre la acción docente; son estímulo en la investigación de la enseñanza, base de la problematización y demandan la participación de los sujetos practicantes, maestros asesores, tutores y universidad, lo cual permite agregar un elemento importante en ese proceso: las escuelas pasan a constituirse en espacios de desarrollo profesional.

LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS PRÁCTICAS

La función coordinadora de las prácticas pedagógicas es ejercida en su totalidad por una sola persona. Tiene responsabilidades, ya sea como un profesor (a) del grupo o practicante. Básicamente, es una tarea individual de cada profesor quien tiene funciones como: coordinar tareas con las Escuelas Básicas, gestionar el tiempo de estancia, preparar y seleccionar los docentes asesores de los estudiantes, sin que en ello medie un trabajo sistemático y continuo con una institución en particular. Además, las asesoras también efectúan variadas tareas, entre ellas se cuentan: asesorar, supervisar, evaluar, revisar, programar los lapsos previstos para la permanencia de los estudiantes en las escuelas y organizar actividades de actualización dirigidas a las asesoras.

La tendencia actual, por el contrario, supera esta visión del trabajo eminentemente individual en prácticas y privilegia el trabajo colaborativo, ya que a través de éste se mejora la calidad de las prácticas y la enseñanza a los niños que reciben este apoyo, al igual que las instituciones. Así, se debe pasar de un papel prescriptivo a un rol más animador, de equipo, emprendedor en el interior de las escuelas. El profesor de la Universidad cobra importancia en la medida que impulse la reflexión sobre la práctica, la colaboración, el desarrollo basado en la escuela o los proyectos pedagógicos de aula e integrales comunitarios. En este contexto, cobra vigencia la organización de comunidades de aprendizaje como una propuesta de interacción y de diálogo, en las cuales docentes de escuela y de universidad conjuntamente con los estudiantes conforman equipos de trabajo cuyo fin fundamental es construir y reconstruir el conocimiento para dar respuestas a las necesidades e inquietudes de sus miembros, sobre la base de la participación y el consenso²². De ahí nace la importancia de que existan excelentes relaciones interpersonales entre la institución y la universidad para permitir el apropiado desarrollo de las prácticas.

LA POSICIÓN DEL PRACTICANTE

¿Qué significa asumir la condición de practicante?, ¿cuál es el lugar que se le

²¹ Elliot, J. (1991) El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata. Pag. 70 – 71

²² Elboj C., Puigdoll, I., Soler, M. y Valls, R. (2002) Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

reserva en las prácticas educativas?, ¿qué debe hacer?, ¿de cuáles cuestiones queda excluido? Las respuestas a estos interrogantes analizan las fortalezas y dificultades del período de transición por el cual atraviesa un practicante debido al lugar de indeterminación que enfrenta, como es la condición de estudiante y de profesor durante el período de prácticas.

El transitar por el rol de practicante lo coloca en la búsqueda por el reconocimiento de su papel, le genera cierta conflictividad y confiere un estatuto poco claro respecto al conjunto de actores de los centros escolares. A ello se suma una frágil posición frente a los profesores, directivos y alumnos, y en la institución en general. Situación que, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, le facilita asumir comportamientos inscritos en esquemas esencialmente utilitaristas en y durante el desarrollo de las prácticas. Para moverse en esta realidad, triunfan los supuestos y creencias sobre experiencias vividas a lo largo de la vida como aprendices en las aulas que, por lo general, han sido conservadoras y tradicionales, surtiendo un poderoso efecto negativo en su compromiso como practicantes transformadores. Al mismo tiempo, sus tareas y roles docentes se desarrollan impregnados de una engañosa simplicidad. De allí, entonces, surge la necesidad de problematizar el rol del practicante más allá de los deberes explícitos en reglamentos e instructivos.

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS MÁS QUE LA APLICACIÓN DE SABERES DEBEN SER PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

La orientación de las prácticas educativas debe girar hacia la producción de conocimientos y contribuir a la mejora pedagógica de los centros educativos. En consecuencia, se necesita su integración curricular en los planes de estudio de formación docente no sólo bajo la tendencia de aplicación que las reduce al aula de clase, como si el sentido de las prácticas fuera simplemente “estar” en ellas, sino también permitir desarrollarlas fuera del aula y así que el practicante tenga un contacto con lo que rodea a sus estudiantes y con la realidad. Se precisa la confluencia de varios modelos u orientaciones teóricas de prácticas educativas, en el entendido de que ellos se validan en sí mismos en tanto se hacen realizables en el trayecto de formación inicial y se acomodan curricularmente, ya sea como formas de enseñar, como discursos o prácticas²³.

Cuando este modelo se encuentra referido como enfoque del profesor, orientado a la indagación, aparece vinculado a la perspectiva naturalista en sus principales vertientes, investigación-acción, formación del profesorado en centros y pensamiento del docente. Pero, cuando se le relaciona con la orientación social-reconstruccionista, se defiende la escuela, el aula y el contexto social como

²³ SAYAGO, Z. (2003) El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente (Un estudio de caso). Tesis de grado de doctora no publicada. Universidad Rovira y Virgili- Tarragona. España.

espacios donde se concretizan valores de justicia, igualdad y emancipación.

Según Liston y Zeichner, se registran propuestas encaminadas a consolidar programas de formación cuya base fundamental sea la enseñanza reflexiva con la intención de impulsar en los estudiantes actitudes de flexibilidad, apertura mental, compromiso y mayor capacidad de observación y problematización de la enseñanza²⁴.

Desde este enfoque, en las prácticas se hace necesario revertir su concepción meramente instrumental y priorizarlas como producción de conocimientos, o sea construcción de saberes prácticos y actitudinales respecto al quehacer docente. De acuerdo con Fernández, desde este enfoque, las prácticas “no se conciben como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos sino como una ocasión para adquirir conocimiento, un elemento vertebrador, principal punto de partida por medio del cual se organizan los programas de formación”²⁵.

El modelo reflexivo exige interpretar la formación desde la perspectiva de práctica. En consecuencia, es necesario romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico. En tal sentido, la teoría no aparece enfrentada a la práctica como una jerga lingüística limitada a resolver los problemas cotidianos del mundo escolar²⁶, sino que su valor y utilidad lo legitima y determina la propia práctica. Se precisa, así, de tipos específicos de experiencias en los espacios de formación donde los practicantes realicen aprendizajes en función de construir y reconstruir su pensamiento práctico y, lo más importante, realizar cambios conceptuales en su imaginario docente.

SOBRE QUÉ BASE ESTÁ ORGANIZADA LA PRÁCTICA SEGÚN LISTON Y ZEICHNER (1997)

La enseñanza

Actividad en la cual el alumno practicante entra en contacto con la realidad y se va haciendo responsable de la clase; en ese espacio se hace consciente de los supuestos implícitos del currículum, los descubre y articula, y a su vez, efectúa propuestas y ajustes acordes a las necesidades del contexto real.

²⁴ LISTON, D. y Zeichner, K. (1997) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Segunda edición. Madrid: Morata.

²⁵ FERNÁNDEZ, A. (2000) El Formador de Formación Profesional y Ocupacional. Colección Recursos Nº 37. Octaedro: Barcelona. Pág. 56

²⁶ TORRES, S. (1991). La Práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En: Jackson, Ph. La vida en las aulas. Madrid: Morata.

La investigación

Posibilita a los alumnos en sus prácticas la ubicación en los contextos socio-históricos; además, pueden desarrollar capacidades para investigar sobre su propio trabajo y adquirir conocimientos acerca de la cultura escolar.

A partir de este análisis, proponen la elaboración de proyectos de investigación-acción, estudios etnográficos y proyectos de análisis curricular. Se trata, entonces, de un trabajo colaborativo entre profesores y asesores de prácticas, así como del apoyo entre pares.

Los seminarios

Estrategias vinculadas con la investigación. Se planifican conjuntamente y se centran en diversas cuestiones como currículum oculto, aprendizaje cooperativo, evaluación, procesos de enseñar y aprender. Surgen de las experiencias de los practicantes en las escuelas, también de lecturas sobre vivencias escritas por profesores y estudiantes de semestres anteriores con la intención de construir diversas perspectivas sobre ciertas problemáticas educativas.

Los diarios de prácticas (parceladores)

Instrumento cualitativo donde los estudiantes reflejan sus impresiones, reflexiones y su evolución como profesores; constituyen un medio muy importante para generar procesos de reflexión.

Las tutorías (asesorías)

Proceso que enfatiza las condiciones sociales de los grupos de estudiantes en prácticas y en sus oportunidades de aprendizaje, estableciendo encuentros previos a las observaciones de clase, acompañamiento y posteriores entrevistas para valorar y evaluar los momentos cruciales de las experiencias didáctico-pedagógicas ejecutadas.

EL SURGIMIENTO DEL PENSAMIENTO COMPLEJO: TAREA DEL EDUCADOR

La multidimensionalidad del conocimiento, las demandas sociales, el fenómeno de la globalización reclaman mayores esfuerzos al momento de educar. No es suficiente saber, se trata de aprender a aprender en un mundo de constantes desafíos, es comprender a los sujetos, es enseñarlos a elegir aprender. Es asumir lo educativo desde la complejidad, toda vez que el desarrollo de un pensamiento de orden superior coadyuva a comprender la globalidad y pluralidad de las sociedades actuales. Es un intento por redimensionar la actitud frente a la organización del conocimiento; esto es, replantearlo desde perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias en un afán por dar sentido a la necesidad de formar sujetos con pensamiento crítico y creativo.²⁷

²⁷Morin . E. (2000) La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.

La propuesta de pensamiento complejo tiene sentido en la formación docente, para considerar el estado de fragmentación del conocimiento en disciplinas fuertemente estructuradas; cuestión determinante en el aislamiento de la teoría y la práctica. Alerta, Morín que ese fraccionamiento “atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las oportunidades de un juicio correctivo o de visión a largo plazo”²⁸. Además, Lipman considera la urgencia de promover el desarrollo del pensamiento complejo como un ente globalizador del pensamiento crítico, reflexivo y rico en recursos meta cognitivos o autocorrectivos que, sin duda, favorecen los procesos de reflexión, y puede contribuir a reinventar las prácticas de enseñanza y orientarlas hacia rutas más humanas y pertinentes con las competencias exigidas a los educadores en la actualidad²⁹.

Teniendo en cuenta los anteriores elementos, es pertinente resaltar la importancia que estos cumplen en la ejecución de las prácticas promovidas por el programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, convirtiéndolos en ejes fundamentales para su desarrollo.

Otro elemento fundamental para desarrollan adecuadamente las prácticas en los centros educativos son las relaciones interpersonales que adquieran los estudiantes con la comunidad educativa y de esta manera cooperar en el mejoramiento del clima institucional.

Debemos entonces empezar por definir:

Clima institucional: Es el ambiente generado en una institución educativa a partir de las vivencias cotidianas de sus miembros en la escuela. Este ambiente tiene que ver con las actitudes, creencias, valores y motivaciones que tiene cada trabajador, directivo, alumno (a), practicante y padre de familia de la institución educativa y que se expresan en las relaciones personales y profesionales. Un clima institucional favorable es fundamental para un funcionamiento adecuado y eficiente de la institución educativa, así como crear condiciones de convivencia armoniosa.

La calidad educativa: Es el valor que se le atribuye o asigna a un proceso o a un producto educativo en términos comparativos y en donde se compara la realidad observada en términos deseables, y cómo se realiza un control de calidad. Los criterios de calidad en una escuela implican su posicionamiento en la sociedad, el sujeto y la educación. La idea de calidad educativa está presente en muchos tratados de organización educativa y su preocupación se centra en incrementar la eficiencia y eficacia de las Instituciones Educativas, gracias a una buena gestión educativa y al control de calidad.

²⁸ Ibíd. Pág. 15

²⁹ Lipman, M. (1997) Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones La Torre.

Podríamos asegurar, apropiándonos de las palabras de Marroquín y Villa sobre la importancia de la comunicación interpersonal:

“La comunicación interpersonal es no solamente una de las dimensiones de la vida humana, sino la dimensión a través de la cual nos realizamos como seres humanos (...) Si una persona no mantiene relaciones interpersonales amenazará su calidad de vida”³⁰.

Las relaciones interpersonales constituyen, pues, un aspecto básico en nuestras vidas, funcionando no sólo como un medio para alcanzar determinados objetivos sino como un fin en sí mismo.³¹ Por tanto, la primera conclusión a la que podemos llegar es que la promoción de las relaciones interpersonales no es una tarea optativa o que pueda dejarse al azar, sino que cada persona debe trabajar en ella para que funcione.

Desde el campo psico-educativo se vive un interés creciente por la llamada educación emocional. Autores como Gardner, a través de las *Inteligencias Múltiples*³² y Goleman con su concepto de *Inteligencia Emocional*³³, han inclinado sensiblemente la balanza ante los aspectos emocionales del individuo. La extensa obra de estos y otros autores,³⁴ afirman con rotundidad que el éxito personal ya no depende tanto de nivel de inteligencia lógico-matemática como de las habilidades que el individuo tenga para manejar contextos interpersonales, sino también de las relaciones afectivas que se manejen en el aula de clase y en la institución con la sociedad educativa.

El equipo docente y los directivos cumplen un *rol* dentro de la institución educativa en distintas dimensiones. Así que el desempeño de estos es cumplir y hacer aquello a lo que está obligado: el manejo de conocimientos que son básicos para la función de enseñar y aprender. Al mismo tiempo, es la cualidad de tomar decisiones autónomas, con independencia, con libertad y responsabilidad. En cambio, la actuación es ejercer las funciones propias de un oficio comportamiento conducta. En el ámbito de la escuela, el maestro diagnostica situaciones, propone y realiza diversas alternativas de acción, realiza un trabajo participativo, intercambia ideas, puntos de vista, logros y dificultades.

³⁰ MARROQUÍN M y Villa A. La Comunicación Interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo. Bilbao: Mensajero 1995. Pág. 21

³¹ MONJAS MI. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid: CEPE 1999.

³²GARDNER H. Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Piados Ibérica 1995.

³³ GOLEMAN D. Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós 1996.

³⁴ MAYER J, Caruso D y Salovey P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standars for an Intelligence. Ablex Publishing Corporation 1999.

La acción es participación. Decía Platón: "relación existente entre las cosas sensibles y las ideas"³⁵, es decir, tomar o tener parte en una cosa. Colaborar, enterar, informar. En una institución escolar que funcione como una comunidad educativa, los intercambios pedagógicos, los reglamentos, los programas, las técnicas de trabajo están reguladas por la participación del conjunto del grupo escolar. Es necesario tomar conciencia de los conflictos y las contradicciones en forma colectiva transformándolos en un problema común a resolver y asumiendo un compromiso personal en las cuestiones afrontadas. Son solo de esta manera se llegará a un excelente desempeño y aprendizaje en los niños de las instituciones educativas donde se desarrolle cualquiera de las prácticas.

Toda institución posee su propia cultura, tradiciones, normas, lenguaje, estilos de liderazgo, símbolos, que generan climas de trabajos propios de ellas; por este motivo difícilmente las instituciones reflejarán culturas idénticas, estas últimas son "... tan particulares como las huellas digitales".³⁶ Por esta razón en algunas de ellas las practicantes encuentran un escudo protector que le impide relacionarse con la comunidad educativa, y solo se dedican a su labor como "practicantes"; en pocas ocasiones, sus opiniones son tenidas en cuenta, generando un mal clima institucional, mientras en otras su acceso es más fácil y permisivo por parte de las directivas y los docentes.

Así que el Clima institucional u organizacional es un fenómeno interviniente entre los factores del sistema organizacional y las tendencias motivacionales que se traducen en un comportamiento que tiene consecuencias sobre la organización (productividad, satisfacción, rotación de personal, etc.).

Todo clima organizacional involucra los siguientes componentes:

- El clima se refiere a las características *del medio ambiente de trabajo*; características que son percibidas directa o indirectamente por los docentes, alumnos, directivos y trabajadores de la Universidad que se desempeñan en ese medio ambiente.
- El clima tiene repercusiones en el *comportamiento laboral*.
- El clima es una variable que media entre los factores del *sistema organizacional y el comportamiento individual* (que en el caso del medio universitario y para el presente estudio se refleja en el rendimiento académico).

Actualmente se reconoce que un buen Clima Institucional favorece los esfuerzos que encaminan la gestión educativa hacia la calidad, de tal manera que todo

³⁵ Platon, Teoría de las ideas

³⁶ Phegan B, (1998). Desarrollo de la Cultura de su Empresa. México: Panorama Editorial, S.A. (pág. 1)

aquello que apoye al conocimiento de la realidad de la institución es pertinente, más aún si es mencionado entre los objetivos institucionales³⁷.

Si el clima de una institución educativa se expresa en las formas de relación interpersonal y de mediación de conflictos entre directivos, maestros y alumnos, y en las maneras como se definen y se ejercen las normas que regulan dichas relaciones, la formación en valores requiere de espacios, procesos y prácticas donde la mediación positiva de conflictos, la participación en la construcción de normas y la no discriminación por ningún tipo de motivos, constituyan el clima de una institución educativa.

Como se ha visto, el clima institucional influye de manera importante en el desarrollo de las prácticas, ya que es primordial que el practicante no solo se relacione con sus estudiantes, sino también con los demás profesores y con el cuerpo educativo porque estos le pueden brindar grandes aportes y conocimientos en su labor educativa. En algunas oportunidades, las estrategias que las practicantes utilizan son innovadoras y esto llama la atención de los docentes que tienen tiempo laborando, pues para ellos es importante tener en cuenta nuevas estrategias para transmitir el conocimiento. Dada las circunstancias, actualmente los estudiantes cada vez exigen a sus profesores más conocimiento, ya no son conformistas, sino que han optado por saciar su conocimiento intelectual.

Es así como se demuestra en todos los casos: para que exista armonía en la institución educativa, juega un papel muy importante el clima institucional, ya que este permite que todos los estamentos que conforman una comunidad educativa trabajen de manera conjunta, en equipo, apuntando todos a consolidar la visión de la institución; es clave para que ese engranaje humano pueda convivir con armonía, ya que sin él es muy difícil lograrlo, y dentro de los objetivos de las prácticas que promueve el programa de Pedagogía Infantil, busca que las estudiantes a través del tiempo dejen en los centros educativos una huella de diferencia, con su desempeño tanto académico como sus excelentes relaciones interpersonales, generando en estas la mejor imagen de los estudiantes, el programa y la Universidad.

Durante el transcurso de la carrera de Pedagogía, como se ha mencionado en líneas anteriores, queda claro que se pasa por diferentes niveles (prácticas) para lograr el objetivo de formar docentes íntegros e innovadores para el desempeño en las instituciones.

³⁷Relación del clima institucional con el rendimiento en la formación académica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias administrativas y turismo de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"

LAS CONCEPCIONES DE LOS PRACTICANTES

Las concepciones de los futuros docentes reflejan sus creencias, lo que entienden por prácticas educativas, sus pensamientos sobre lo que hacen, lo cual expresan a través de sus opiniones. Richardson, citado en Marcelo, señala que "...las creencias son como proposiciones, premisas conservadas por las personas acerca de lo que consideran verdadero..." y que cumplen dos funciones en el proceso de aprender a enseñar; en primer lugar influyen en la forma como aprenden los profesores e influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar. Además de esto proporcionar a la institución procesos de socialización y buen trato tanto entre sus estudiantes como en los mismos maestros de diferentes áreas del centro educativo³⁸.

La angustia, el nerviosismo, el miedo, el temor a no simpatizar con el grupo de estudiantes son algunos de los sentimientos que genera el desarrollo de las prácticas con sus futuros alumnos. Es de gran importancia el buen desarrollo de las mismas, ya que estas permiten afrontar la realidad a la que se enfrentarán, y así mismo adquieren conocimientos que no reciben en la teoría durante el proceso de formación y que se convierte en un aprendizaje realmente significativo para el practicante.

Son notorios los sentimientos anteriormente mencionados, pero de ahí parte la necesidad de que exista una buena comunicación y colaboración institucional con el practicante, ya que, al ingresar al sistema educativo como "docente", presenta muchas dudas que deberán ser despejadas, no solo por mérito propio sino con la colaboración del maestro encargado del aula y la asesora para formar y presentar a los niños conocimientos con las bases sólidas y conocimientos pertinentes para su edad³⁹.

¿QUÉ SIGNIFICA SER UN BUEN MAESTRO?

Las funciones que se adjudican a la educación surgen desde variados tópicos y posturas intelectuales. En tal sentido, es posible advertir que los docentes ocupan funciones diversas dada la naturaleza de su quehacer.

Son muchas las posibilidades de ser un buen maestro de educación infantil, y si el practicante adquiere y se apropia de estas dos cualidades (pedagógica y social), nunca fallará en su rol como maestro.

³⁸ Marcelo C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Revista Complutense de Educación. Vol.12. Núm. 2. 531-593.

³⁹ La Práctica Profesional Docente desde La perspectiva de los estudiantes practicantes. Acción pedagógica, N° 16 / ENERO-DICIEMBRE, 2007 - PP. 182 - 193

Hay quienes ven en la educación la posibilidad de desarrollar al máximo las potencialidades ocultas de cada persona de forma que, a partir de ellas, pueda ocupar un rol importante en la sociedad, lo que le conducirá hacia su bien propio como el bien común. Es una visión esperanzadora y optimista del quehacer educativo. Desde esta visión, el maestro aparece casi como un salvador, él encarna a la persona capaz de abrir las mentes de sus estudiantes y desarrollar en ellos diversos modos de vocación, de tal forma que posibilita con sus enseñanzas el desarrollo y progreso de la sociedad en su conjunto. La sociedad crece y se dinamiza gracias a la educación y el profesor es quien lo posibilita.

Sin embargo, hay personas suspicaces que ven en la educación todo lo contrario. Este sería el instrumento por el cual las personas verán coartados sus sueños y esperanzas. La educación es un instrumento de conservadurismo, represión e inmovilidad social. Es la mirada del profesor que coarta la autonomía de sus estudiantes.

Por otra parte, se asocia la educación con la mera instrucción de contenidos. Son aquellos docentes intelectuales que basan todo su trabajo en el nivel de conocimientos que manejan. Lo primordial es demostrar su saber ante sus alumnos. No son profesores que dicten clases para estudiantes, sino para alimentar su propio ego y vanidad. Confunden la docencia con la instrucción.

En el otro extremo, se encuentran aquellos que confunden la pedagogía con la paternidad. Para algunos, el ser profesor significa ser una buena compañía, una persona empática, capaz de atender a los problemas y necesidades afectivas y sociales de sus estudiantes. Un profesor cercano, amigo, cómplice de sus alumnos que, a veces, pierde su sentido formador. A veces, estos profesores caen en el extremo opuesto del profesor intelectual. Con ellos no se aprende, pero sí se pasa bien.

Estas posturas conviven entre sí, no son necesariamente negativas, quizás su error es sólo potenciar un aspecto del ser docente y no entenderlo en su totalidad.

Un buen profesor no se define por su actividad, sino por el sentido que da a ella. Si se toma el vocablo en su acepción originaria, para ser un buen profesor solo bastaría saberse expresar adecuadamente; el profesor es aquel que expresa ante un público, el que da fe de su conocimiento y es capaz de traspasarlo.

Pero tal mirada es limitada del quehacer docente. No basta con saber de un tema, si es incapaz de enseñarlo. La docencia va más ligada al cambio de la persona que recibe la enseñanza que a la capacidad de expresar un concepto. Muchos han pasado por experiencias universitarias en que pedagogos intentan dar cuenta de su saber, siendo incapaces de entregarlo en forma clara y sencilla.

En consecuencia se prefiere la palabra educador antes que profesor. Educar implica dirigir, orientar, facilitar un cambio en la persona del otro. Lo intelectual se subordina a un interés mayor: la capacidad de desarrollar la vocación del otro. El educador es aquel que dispone su vida, sus acciones al servicio del otro. Es un servidor, quizás en su sentido originario, de ayuda. Sin embargo, no es un sirviente, no pierde su vida en ayudar y en la felicidad ajena. No se diluye en exigencias ajenas olvidándose de él. Antes bien, encuentra su propia felicidad y realización en esa donación al otro. No hay dicotomía entre el educador y el educando, hay complementariedad, la felicidad de uno se desarrolla con la del otro.

He aquí una primera característica de un buen profesor: es alguien feliz. El educar es un acto humano, un acto que se realiza entre dos voluntades que buscan cada una su propia finalidad y que desean en la consecución de ese fin su propia realización. La felicidad es el fin que persigue toda persona humana, en este caso, se visualiza y expresa con el desarrollo de la propia vocación. El profesor es aquel que encuentra en su propia vocación el facilitar el encuentro del otro con su propia vocación. Para ello es indispensable que el profesor tenga conciencia de la valía de su misión, pues de otra forma el error se convierte en la muerte de los sueños del otro.

Sin embargo, hay un riesgo en esta visión. La raíz latina de la palabra educar es la misma que la de la palabra conducir. Es posible, de pronto, que algunos profesores sientan que su rol es conducir, dirigir, manipular los pasos de sus educandos. Nada más peligroso cuando el profesor se autoimpone el rol de salvador de sus alumnos. De aquel que decide y elige por ellos restando la capacidad de auto descubrirse, de desarrollarse plenamente, en el fondo restando libertad a sus estudiantes.

El profesor es alguien autónomo. Segunda característica se entiende por autonomía lo que planteaba Kant en su visión ética. Autonomía no significa independencia extrema, ni tampoco falta de toda regla o norma, sino más bien implica la capacidad de desarrollar una voluntad propia que permita tomar decisiones por sí mismo. Aprender a actuar sabiendo que de mis actos otros se verán implicados y así sin tener que recurrir al temor de sanciones ajenas, actuar pensando y poniéndome en el lugar de todos. La persona autónoma no es un egoísta egocéntrico que no sabe que los demás existen, sino aquel que reconoce que su existencia es más llevadera con la compañía y apoyo de otros. Si un docente es autónomo enseñará a los alumnos a descubrir su propia autonomía y a crecer siendo fieles a sus propios principios e ideales y no movido por sus caprichos y deseos egoístas e infantiles.

Sin embargo, la autonomía no se logra desde la espontaneidad. A veces se confunden la libertad con la total independencia de normas y reglas, sin darse cuenta que si las reglas existen es precisamente para educar la libertad. Por ello,

es preciso reconocer una tercera característica del docente: es alguien disciplinado. El profesor está para educar, para cumplir con el rol social de permitir que las generaciones más jóvenes logren ajustarse a los requerimientos de la sociedad en que estén. El docente no puede perder de vista el apego a normas de convivencia que permitan que los estudiantes eduquen su libertad. No se trata de imponer una obediencia ciega a normas y principios, sino enseñar a respetar esas normas por lo valioso que contienen tras de sí. Educar la autonomía supone ayudar a decidir, enseñar a elegir entre lo que se debe hacer y lo que no se puede hacer. Pero para ello es preciso alentar una voluntad firme y constante. La disciplina, ayuda a mantenerse fiel en la elección ejecutada, a continuar en la senda que ya se eligió. Sin disciplina las personas se vuelven inconstantes, temperamentales, pequeños bipolares morales que son incapaces de mantener la palabra ofertada o la promesa entregada.

Lo anterior requiere que el docente sea prudente. Se ha aprendido que las acciones éticas han de fundarse en un correcto discernimiento, no basta con conocer de valores y principios, ni de elaborar sendos discursos sobre ética. Es preciso que el docente sea prudente, sepa cómo actuar desde una acción ética y no políticamente correcta. Un ánimo educado y capaz de tomar decisiones efectivas, centradas no en el beneficio propio ni en lo políticamente correcto, sino en valores y principios efectivamente formativos.

Por último, cabe mencionar que estas acciones, desde el plano ético, se fortalecen más cuando quien las emite es alguien capaz de fascinar y atraer la atención de sus alumnos. Por ello, se consideran sinceramente que la mejor forma de enseñar y educar a los alumnos es cuando el profesor se muestra a sus alumnos como alguien con autoridad. Pero esa autoridad que surge de quien posee experiencia, de quien enuncia verdades basadas en hechos o conocimientos que ha adquirido en su vida. Un profesor debe ser culto. Debe de potenciarse ante sus alumnos por la fuerza de sus vivencias que le convierten en un referente válido y digno de imitar. El mejor ejemplo no se da en acciones estereotipadas o en un discurso lleno de cliché sobre lo correcto, sino en una personalidad que trasciende y que se hace interesante para sus alumnos. La cultura le permitirá al docente ampliar la mirada de sus alumnos, ayudarles a reconocer que existen otras formas de actuar, mejores y más éticas que lo que ya hacen. Un alumno no se acerca al liceo o colegio a repetir lo que ya sabe, sino a ampliar su horizonte. En este sentido, solo un profesor con el conocimiento y la sabiduría propia permitirán responder a esta necesidad vital.

Un profesor, por tanto, debe dejar de ser un mero instructor de contenidos para convertirse en un pleno educador, en un servidor de las vocaciones ajenas.

5. MARCO CONCEPTUAL

Para estudiar más a fondo las prácticas educativas y la contribución de ellas en las instituciones y hogares de bienestar, debe primero que todo tenerse claro algunos conceptos básicos que abarca el Programa de Pedagogía Infantil, entre ellos:

EDUCACIÓN INFANTIL

La educación preescolar es el nombre que recibe el ciclo de estudios previos a la educación primaria obligatoria establecida en muchas partes del mundo. En algunos lugares, es parte del sistema formal de educación y en otros, como un centro de cuidado o guardería.

En cada país del mundo, existe este sistema educativo como una institución establecida, aunque en cada uno de ellos se le conoce de diversas formas tales como guardería, jardín de infancia, jardín infantil, educación infantil, parvulario, kínder, kindergarten, jardín de infantes, etc.

La edad de los niños que asisten tiene entre 3 y 6 años. Aprenden la forma de comunicarse, jugar e interactuar con los demás apropiadamente. Una maestra le ofrece varios materiales para manipular y realizar actividades que motiven a los niños a aprender el lenguaje y el vocabulario, matemáticas, ciencias, idiomas extranjeros y computación, así también como arte, música y conducta social.

La educación preescolar, como nivel fundamental en el desarrollo humano, debe ser considerada como la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognitivos, psicomotriz, socio afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas.

PEDAGOGÍA INFANTIL

El documento estratégico que hace unos años la UNICEF formuló para su quinquenio de trabajo regional, planteaba lo siguiente: Nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento. Esta afirmación, la cual es cierta, ha llevado a replantear las concepciones de los procesos educativos en la infancia. Razón por la cual, la pedagogía infantil se abre camino para proponer, investigar y desarrollar procesos de formación en el niño que los prepare para la vida.

La licenciatura concibe la pedagogía infantil como una disciplina pedagógica encaminada a desarrollar procesos educativos, culturales y sociales en la infancia, orientados a acceder a un desarrollo humano armónico, integral y digno. Esto implica que la pedagogía infantil se valga de otras ciencias y disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, la lingüística, entre otras, para

comprender y desarrollar de una manera estructurada las potencialidades, la formación de la personalidad, los valores, la salud y los derechos como infante.

MODELO PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA

El modelo pedagógico dentro del cual se enmarca el Programa de Pedagogía Infantil se caracteriza por tener presente el constructivismo social que agrupa el pensamiento de varias tendencias de la investigación psicológica, educativa y aunque ninguno de ellos se denominó constructivista, sus ideas y propuestas ilustran las ideas de esta corriente.

Aunque no es conveniente adoptar o matricularse con un modelo pedagógico en especial, dadas las características de los componentes académicos del plan de estudios del programa, y porque los diferentes modelos conocidos no pueden considerarse excluyentes sino complementarios, se asume como política implementar de manera flexible el modelo pedagógico constructivista social basado en los planteamientos de Jean Piaget, Lev Vigotsky, Ausubel y Jerónimo Bruner, entre otros.

La fundamentación pedagógica está basada en el constructivismo social cuyos principios son el aprendizaje significativo, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje cooperativo. Puede decirse que el constructivismo social es un modelo que busca la formación del ser humano en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL PROGRAMA

El Programa de Pedagogía Infantil establece dentro de su plan de estudios cuatro prácticas educativas que afianzan, fortalecen y confrontan con la realidad el conocimiento adquirido para contribuir a la formación integral del quehacer del pedagogo infantil. A partir de estas prácticas se responde a la proyección social solidaria con la cual está comprometida la institución y el Programa. Estas son: la práctica de observación y ayudantía, la práctica en sala cuna y maternal, la práctica pedagógica y la práctica social.

PRÁCTICA DE OBSERVACIÓN Y AYUDANTÍA

Espacio pedagógico donde el futuro maestro tiene la oportunidad de observar los diferentes procesos pedagógicos que se desarrollan en aula de clase. Además, el

estudiante debe colaborar en ellos buscando acercarse al rol para el cual se está formando.

Trabajo de campo semanal 70%, seminario de inducción 5%, cinco socializaciones en el semestre 5%, ayudantía 15%, trabajo final actividad complementaria 5%.

PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN

Es el espacio pedagógico donde el maestro(a) en formación tiene la oportunidad de interactuar con niños y niñas cuyas edades oscilan entre los cero meses hasta los tres años aproximadamente, realizando actividades de estimulación en las diferentes áreas de su desarrollo. De igual forma, proporciona la oportunidad de ejecutar acciones formativas y educativas con las familias.

Desempeño pedagógico: 70%

Presentación personal, puntualidad, relaciones interpersonales, planillas y materiales, ambientación del aula de clase, manejo de material, manejo de la expresión corporal y la voz, iniciativa y creatividad. Relaciones afectivas con el niño.

Acciones de apoyo al proceso pedagógico: 30%

Proyecto de práctica, registro de logros (estudio de caso), ensayo, informe a los padres, talleres con padres de familia, taller con docentes, asistencia a la asesoría de práctica, actividad complementaria, informe final.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica está orientada al ejercicio docente donde el maestro (a) en formación centra la acción pedagógica en el aula de clase de una institución educativa, en el nivel de educación preescolar, teniendo la oportunidad de aplicar las diferentes teorías, enfoques y orientaciones metodológicas. De igual forma, ejecuta investigaciones relacionadas con estudio de caso.

Desempeño pedagógico: 70%

Aplicación y cumplimiento del manual de convivencia del centro de práctica, puntualidad, responsabilidad, presentación personal, relaciones interpersonales, recursividad, creatividad, dinamismo, manejo de libros reglamentarios (asistencia, observador del alumno, registro de boletines) ambientación física del aula de clase, manejo y control del grupo, manejo de procesos, relaciones afectivas con los niños, manejo de la evaluación, pertinencia institucional.

Acciones de apoyo al proceso pedagógico: 30%

Ensayo pedagógico 3%, proyectos y planillas 7%, investigación en el aula de clase 5%, actividad complementaria 5%, informe de investigación en el aula 5%, informe pedagógico 5%.

PRÁCTICA SOCIAL

La práctica social caracterizada por la ejecución de proyectos de desarrollo social permite al futuro maestro de Pedagogía Infantil involucrarse en procesos de proyección social en los cuales se integra la comunidad educativa con la sociedad a través de la realización de actividades que conduzcan al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

Acciones de la práctica social: 75%

Presentación personal, relaciones interpersonales, puntualidad, recursividad, gestión, dinamismo, creatividad, responsabilidad, trabajo en equipo.

Actividades de apoyo a la acción social: 25%

Proyecto 10%, planes de acción 5%, informe final 10%

Seguimiento y evaluación de los practicantes.

El seguimiento lo hace cada asesor semanalmente, este lleva una ficha en la cual consigna las valoraciones cualitativas y cuantitativas de acuerdo con los logros alcanzados en el proceso de práctica. De igual forma, el Comité de Práctica del Programa evalúa el proceso permanentemente y en la clausura se socializan las experiencias y los resultados de estas. En el mismo sentido, los estudiantes elaboran un ensayo pedagógico, entre los que se eligen los más sobresalientes para ser publicados en la revista Reflexiones de la Facultad de Educación.

Autoevaluación de los procesos de práctica

Finalizada la práctica, se hace una autoevaluación del proceso en donde individualmente practicantes y asesores dan sugerencias en cuanto a temas relacionados con el seminario de inducción de práctica, proyecto de práctica, programadores, talleres, actividad complementaria y ensayos.

Caracterización de los actores

Asesores

Docentes con una formación académica acorde con las exigencias de la labor a desarrollar, especialmente con nivel académico en especialización y maestrías, con una amplia trayectoria y experiencia en la profesión docente y alto grado de responsabilidad, compromiso institucional y sentido humano.

Cooperadores

Docentes de planta de los diferentes centros educativos responsables de los grupos en los cuales se desarrolla la práctica educativa, la mayoría de ellos y ellas egresados del Programa con un alto grado de pertenencia por el mismo.

Población beneficiaria

Estudiantes de instituciones educativas y jardines infantiles oficiales y no oficiales,

padres de familia, comunidades vulnerables, directivos y docentes.

Practicantes

Estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil que se encuentren cursando entre el quinto y octavo semestre.

ESCENARIOS DE PRÁCTICA

Práctica de Observación y Ayudantía

Instituciones educativas y jardines infantiles privados.

Práctica de Intervención

Hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Práctica Pedagógica

Los centros de práctica del programa están conformados por las instituciones educativas oficiales que ofrecen el grado de preescolar.

Práctica Social

Instituciones educativas que atiendan población en situación vulnerable. Fundaciones como Uniendo Sueños, Esperanza, el Hospital Universitario Hernando Moncaleano Perdomo de Neiva, el Hospital de Garzón, el Hospital de Guadalupe y el programa Ondas.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL P.E.I.

El P.E.I. es un proceso que se construye entre los distintos actores del contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos, que requieren inicialmente de una identificación colectiva articulada siempre a la política educativa del país.

Es un proceso en tanto requiere decisiones que no se dan en forma acabada. No son pasos lineales o suma de pasos rígidos para llegar a un producto. Se toma en consideración que la institución tiene su propia dinámica y la realidad y el entorno se ajustan a la misma. Hablar de un proceso es reconocer que hay un margen de incertidumbre y de modificaciones en la cotidianidad de la vida institucional.

Los actores son personas que desempeñan determinados roles. El P.E.I. es ante todo un proyecto social, y el espacio donde se desarrolla la acción está marcado por las relaciones, intereses y participación de los grupos o actores involucrados. El enfoque que describe se denomina estratégico-participativo. Los actores participan desde dentro de la escena y en situaciones de poder compartido. Se opone a un diseño normativo. Se considera la complejidad de la situación que se quiera tratar, buscando acercarse a las metas propuestas.

Modelo pedagógico

El modelo pedagógico es el medio fundamental del P.E.I., para propiciar el cambio intelectual, la transformación de conciencia y el cambio de actitud requerido en los miembros de la comunidad educativa para alcanzar la innovación a que se aspira. Es un proceso de replanteamientos y de reconstrucción de todas las teorías y los paradigmas que sustentan el modelo pedagógico. Es la representación de las relaciones que predominan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Modelo Pedagógico Institucional da cuenta del tipo de persona, de sociedad, de cultura, del modelo de convivencia que compromete la institución y en cualquiera de ellos la posición de la institución educativa frente a los conceptos como conocimiento, saberes, pedagogía, didáctica, metodología, ciencia, técnica, tecnología, evaluación, aprendizaje, roles, relaciones, etc.

Los conceptos del modelo o su marco teórico: principios filosóficos, epistemológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos, axiológicos, éticos y religiosos explicitan el enfoque y las corrientes que lo iluminan; sirven de fundamento para todos los componentes del P.E.I.

Gobierno Escolar

El Proyecto de Gobierno Escolar es un proyecto de índole social que involucra a todos los estamentos que conforman la comunidad educativa, llámense directivos docentes, padres de familia y estudiantes. Los anteriores agentes estructuran las bases sobre las que se mueve el ejercicio de la democracia estudiantil; en este proceso, existe un grupo que viabiliza este desarrollo con el ánimo de organizar y dirigir la puesta en marcha de las actividades planteadas.

El Gobierno Escolar es un proyecto necesario para equilibrar el orden cotidiano del estudiantado, pues lo convierte en un agente activo y crítico forjador de costumbres ciudadanas y democráticas; además, le da la oportunidad que opine en su proceso de desarrollo estudiantil.

Didáctica

(Del griego didaktike, "enseñar") es la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la enseñanza y el aprendizaje. Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas.

Está vinculada con otras disciplinas pedagógicas como, por ejemplo, la organización escolar y la orientación educativa. La didáctica pretende fundamentar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Epistemología

Es la rama de la filosofía cuyo objeto de estudio es el conocimiento científico. La epistemología, como teoría del conocimiento, se ocupa de problemas tales como

las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención, y los criterios por los cuales se le justifica o invalida. Es de reciente creación, ya que el objeto al que ella se refiere es también de reciente aparición.

Axiología

Es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos. La axiología no sólo trata en su mayoría intelectual y moral de los valores positivos, sino también de los valores negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio.

Currículo

Se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. De modo general, el currículo responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículo, en el sentido educativo, es el diseño que permite planificar las actividades académicas.

6. METODOLOGÍA

6.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación fue conocer el aporte de las prácticas educativas del programa de Pedagogía Infantil, al desarrollo académico de sus estudiantes y al mejoramiento del clima institucional en los establecimientos educativos donde interviene, para así obtener una radiografía de lo que allí ha pasado durante los años 2006 - 2010, se consideró que este proyecto debía tener un enfoque metodológico mixto. Pues era necesaria la recolección de datos cuantitativos para determinar las percepciones que existen en los actores directamente involucrados (practicantes, cooperadoras y asesoras) acerca del concepto de las prácticas que se realizan en la carrera. Por otro lado, también era esencial cualificar esa información e interpretarla para conocer si el desarrollo de las mismas contribuye a las practicantes en su formación como profesionales, en su mejoramiento académico, y al buen ambiente institucional donde se realizan. Este análisis ayudó también a reconocer qué condiciones limitan o favorecen el desarrollo de dichas prácticas.

Siendo esta la carta de navegación, se considera que la naturaleza de este estudio debía ser de tipo básico. La investigación básica produce nuevas hipótesis y teorías de la base de los fenómenos y hechos observables subyacentes en el entorno social. Según Nelson Gutiérrez Guzmán, en su texto Epistemología y diseño de la investigación, la investigación básica “comprende el análisis de las propiedades, estructuras e interrelaciones de sustancias y fenómenos de todo tipo con el fin de organizar los hallazgos en torno de leyes generales que usan esquemas explicativos y teorías interpretativas. La investigación básica no tiene aplicaciones específicas inmediatas a la vista, pero puede ser orientada hacia un área de intereses para la organización que la ejecuta”.

En este sentido, cabe resaltar que no se pretende dar las soluciones definitivas a los nuevos problemas o deficiencias que se han advertido, producto de esta investigación; sin embargo, el hallazgo y análisis de dichos fenómenos, limitantes o favorables en el desarrollo de las prácticas profesionales serán el aporte al campo de la educación desde el terreno de la docencia. Este conocimiento nuevo, como lo plantea la investigación básica, será sin lugar a dudas lo que dé pie a futuras propuestas e investigaciones en pos del mejoramiento de la educación y su eficacia a través de la pedagogía y las prácticas profesionales docentes.

6.2 POBLACIÓN

La población estuvo integrada por la comunidad educativa del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana y las instituciones educativas

en las cuales tiene acción.

En este sentido, la población la conforman las asesoras, quienes son las personas encargadas de orientar y fortalecer los conocimientos adquiridos durante la carrera, las cooperadoras que ofrecen el espacio en la instituciones educativas y apoyan el proceso de la práctica, los practicantes del Programa de Pedagogía Infantil quienes durante el periodo de tiempo de permanencia aplican lo aprendido y los centros educativos insertos en la población anteriormente mencionada, entre los periodos 2006 a 2010. La elección de dichos actores fue esencial puesto que fueron los directamente involucrados en el desarrollo de las prácticas profesionales.

De esta población se eligió una muestra compuesta por 80 practicantes, 53 cooperadoras y 13 asesoras. Algunas asesoras repiten práctica, sin embargo se les realizó una encuesta por cada modalidad de práctica. De esas 80 practicantes, 20 pertenecían a la práctica de observación, 20 a la de intervención, 20 a la pedagógica y 20 a la social. De igual forma con las 53 cooperadoras y 13 asesoras, para un total de 146 encuestados.

La escogencia de la muestra se llevó a cabo por medio de un muestreo no Probabilístico, donde la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión del investigador.

Este tipo de muestreo, Intencional (o crítico) permite al investigador usar su conocimiento acerca de la población para elegir los casos que incluirá dentro de la muestra. Lo anterior afirma que, en este caso, los investigadores no podían desconocer su experiencia como practicantes y, por ende, el conocimiento de algunos de los actores, lugares, condiciones y oficios que delimitaron el objeto central de la investigación: las prácticas profesionales. En ese sentido, se establecieron los siguientes criterios de selección de la muestra:

6.2.1 Criterios de inclusión

- Estudiantes de los semestres quinto, séptimo y octavo.
- Asesoras del Programa de Pedagogía Infantil.
- Centros educativos donde ha habido constancia de asistencia de practicantes.

6.2.2 Criterios de exclusión

- Estudiantes de los semestres primero, segundo, tercer y cuarto. Porque la encuesta está diseñada para estudiantes que estén o hayan realizado las prácticas.

- Instituciones educativas donde ha habido poca continuidad de asistencia de practicantes.
- Asesoras que no colaboraron con diligenciar el instrumento escogido (encuesta).

6.3 INSTRUMENTO

Como bien se expresa al comienzo de la metodología, esta es una investigación con enfoque metodológico mixto, lo cual permitió apoyarse en métodos cualitativos como la intuición y la interacción con los sujetos de estudio (rol que bien se conocen durante el proceso de prácticas y cuya experiencia ahora se aprovecha como investigadores); pero, por otro lado, están las herramientas que proveen el enfoque cuantitativo, entre las cuales se eligió la encuesta como la más apropiada. Esta técnica es una de las más utilizadas y permite obtener información de casi cualquier tipo de población y sobre hechos pasados de los encuestados; posee gran capacidad para estandarizar datos, lo que permite su tratamiento informático y su posterior cualificación y análisis. Por tal razón se elaboró una encuesta técnica a la muestra anteriormente mencionada. Se considera esta herramienta pertinente porque a través de ella se puede acercarse a las percepciones, favorables o negativas, de los principales actores involucrados en las prácticas profesionales, y de esta manera acercarse al objetivo de conocer el aporte de estas prácticas al desarrollo académico de los estudiantes y al mejoramiento del clima institucional de los centros educativos.

Para obtener lo anterior se plantearon tres objetivos específicos: 1) Valorar el desempeño de las estudiantes del programa de Pedagogía Infantil en las prácticas pedagógicas desarrolladas en las instituciones educativas, 2) Conocer el aporte de las prácticas pedagógicas al proceso del mejoramiento del clima institucional en los centros educativos, 3) Identificar los cambios académicos allí generados a lo largo del desarrollo de las diferentes prácticas. El abordaje de dichos objetivos se realizó a través de las encuestas, cuyas preguntas se enfocaron en dar solución a estos.

En ese sentido, las encuestas están divididas en secciones. Cabe resaltar que cada sección y sus respectivas preguntas apuntaban a resolver algún objetivo específico, pero de igual forma otras secciones también podían contribuir a este o incluso a todos. Esto también depende mucho de la agudeza del investigador, tanto los actuales como los futuros y de lo que se propongan extraer de los datos.

La primera parte, sección A, contiene la información personal del encuestado. También debía proveer el número de practicantes, asesores y cooperadores en cada una de las prácticas, durante los años 2006 a 2010; de igual forma, el

número de colegios durante dicho periodo y los de mayor intervención por parte del programa. Estos datos constituirían el soporte o base fundamental para luego extraer y analizar no solo la información que respondiera a los objetivos planteados, sino también a los interrogantes que se puedan plantear en futuras investigaciones, basados en los datos obtenidos.

En la sección B, se propone conocer las percepciones de los tres actores involucrados (practicantes, asesores y cooperadores) sobre la calidad de las prácticas y su aporte a la formación de las estudiantes como profesionales de la pedagogía infantil, abordando así el primer objetivo específico; y por otro lado, los cambios académicos generados en las instituciones donde ha habido intervención del programa una vez finalizadas las prácticas con lo que se acerca al tercer objetivo.

En la sección C, de nuevo se aborda el objetivo uno, a través de preguntas como la siete (8 y 9 para cooperadoras y asesoras, respectivamente), en las que se indaga sobre el nivel de competencias de las estudiantes para el buen desempeño de sus prácticas.

La sección D confronta de manera directa las percepciones de los actores involucrados y aborda los tres objetivos trazados con las tres preguntas que plantea, de la siguiente manera: ¿Considera usted que la institución donde desarrolló su práctica ha adoptado la estrategia pedagógica propuesta por el programa? (Objetivo 3); ¿Qué opinión cree usted que tiene la institución educativa respecto al desempeño de las prácticas? (Objetivo 1); ¿Cree usted que su presencia como practicante ha mejorado el clima organizacional de la institución? (Objetivo 2).

La sección E, donde se interroga sobre las dificultades que se han presentado durante el desarrollo de la práctica, desde los tres puntos de vista (actores involucrados).

Y la sección F, donde se solicita a las asesoras y cooperadoras sugerencias para evaluar el desarrollo académico de los practicantes y el mejoramiento del clima institucional como resultado de dichas prácticas.

Una vez diseñada la encuesta, se sometió al proceso de validación que inició con la valoración del cuestionario por parte del asesor del proyecto David Augusto Plata Ramírez, profesor de la Universidad Surcolombiana, el cual aprobó la totalidad de los ítems presentados sugiriendo la corrección a siete de ellos, debido a la terminología empleada.

7. ANÁLISIS DE DATOS

Este análisis ayudó a reconocer qué condiciones limitan o favorecen el desarrollo de las prácticas profesionales del programa de Pedagogía Infantil; el número de practicantes, asesores y cooperadores en cada una de las prácticas, durante los años 2006 a 2010; el número de colegios durante dicho periodo y los de mayor intervención por parte del programa y, de igual forma, las percepciones de los actores involucrados respecto a las prácticas y su impacto durante estos años.

SECCIÓN A: IDENTIFICACIÓN

En esta primera parte se encuentran los datos necesarios para la identificación de cada uno de los actores implicados en el desarrollo de esta investigación, tales como nombre, título, nivel educativo, modalidad de práctica e institución educativa a la que se encuentra vinculada, para así determinar la población con la que contó dicha investigación.

ENFOQUE CUANTITATIVO

En este enfoque responderemos a las preguntas elaboradas de manera cerrada, arrojando datos numéricos.

SECCIÓN B: CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS

En esta segunda parte, se analiza la valoración que da cada uno de los actores implicados en esta investigación respecto a las prácticas educativas que se desarrollan en el programa; sus percepciones de los cambios académicos que estas generan y el nivel en sus relaciones interpersonales.

Tabla 1. Favorabilidad de las Prácticas.

NIVEL DE FAVORABILIDAD DE LAS PRÁCTICAS SEGÚN COOPERADORAS, ASESORAS Y PRACTICANTES	
NOMBRE	NIVEL FAVORABLE DE LAS PRÁCTICAS
COOPERADORAS	73,83%
ASESORAS	83,00%
PRACTICANTES	68,50%
TOTAL	75,11%

En un 73.83%, las cooperadoras que participaron en el estudio consideran que las prácticas que desarrollan las estudiantes de Pedagogía Infantil en estas instituciones son favorables. Las asesoras, con el 83%, valoran las prácticas con un nivel bastante bueno y las estudiantes consideran que el nivel de las prácticas

son aceptables con un 68.50%. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede concluir que el nivel alcanzado por las prácticas en los centros educativos es muy favorable según cooperadoras, asesoras y estudiantes, ya que según Carr y Kemis las prácticas son realmente prácticas cuando se convierten en oportunidades para investigar y proponer mejoras en la enseñanza, en procesos de observación, planificación, acción y revisión de las acciones. De esta manera se puede añadir que se cumple con la investigación propuesta por estos autores, como eje fundamental del desarrollo de las prácticas y la planificación y mejora de los procesos académicos que se utilizan para el desarrollo de la labor docente.

Tabla 2. Cambios Académicos en las Instituciones

CAMBIOS ACADÉMICOS POSITIVOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SEGÚN LAS COOPERADORAS Y ASESORAS		
NOMBRE	SÍ	NO
COOPERADORAS	54,45%	45,85%
ASESORAS	92,00%	7,70%
TOTAL	73,23%	26,78%

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede decir que las cooperadoras, en un 54,45%, consideran que sí hay cambios académicos en las instituciones, y las asesoras consideran que los cambios han sido altos, en un 92%. Entre estos cambios notables podemos encontrar: nuevas estrategias pedagógicas, estimulación, buenas relaciones personales (niño – maestra), cumplimiento de la labor social, implementación del juego como aprendizaje, innovación pedagógica, motivación en los niños, inclusión de la familia a la comunidad educativa y buen desempeño de las estudiantes.

A pesar de estos buenos resultados, un 45,85% de las cooperadoras considera que no hay cambios académicos en las instituciones. El desequilibrio de opiniones entre cooperadoras y asesoras indica que allí hay una falencia notoria acerca de la adopción de la metodología de trabajo implementada por las estudiantes. Se puede analizar que realmente los cambios académicos generados en las instituciones y las labores de los practicantes, desde el punto de vista de las cooperadoras, no se están cumpliendo en su totalidad, teniendo en cuenta que ellas son las que más contacto tienen con el proceso de las practicantes.

Tabla 3. Relaciones interpersonales.

NIVEL ALCANZADO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE COOPERADORAS, ASESORAS Y PRACTICANTES EN LAS INSTITUCIONES	
NOMBRE	RELACIONES INTERPERSONALES
COOPERADORAS	76,98%
ASESORAS	38,50%
PRACTICANTES	67,25%
TOTAL	60,91%

Desde la perspectiva de las cooperadoras, el nivel alcanzado en las relaciones interpersonales es significativo y lo valoran con un 76,98% de favorabilidad. De manera similar, las practicantes con un 67,25%, en comparación con las asesoras que opinan que el nivel de las relaciones interpersonales es bajo con un 38,50%. Con esto podemos concluir que el nivel alcanzado en las relaciones interpersonales en las instituciones educativas está en un nivel medio alto; concluyendo que se están presentando errores en la comunicación con las asesoras. No debe olvidarse que las relaciones interpersonales constituyen un aspecto básico no solo como medio para alcanzar los objetivos que se determinen en equipo sino de retroalimentación entre los actores implicados para así ampliar el conjunto de saberes y aplicarlos de manera fructífera. La falta de comunicación puede hacer que estas relaciones se distorsionen y sean bastante escasas.

SECCIÓN C: RESULTADO DEL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE DE LAS COOPERADORAS Y FORMACION DOCENTE

Se tendrá, en cuenta en esta sección, el desempeño de las asesoras como acompañantes en el proceso académico, los conocimientos que adquieren los estudiantes durante la carrera para enfrentar los retos de la docencia, el desempeño de las practicantes en los centros educativos y factores que determinan el buen desarrollo de las prácticas como puntualidad, dominio de grupo, presentación personal. Teniendo en cuenta los resultados que arrojó el instrumento de recolección de datos con las estudiantes-practicantes, asesoras y cooperadoras de los centros educativos.

Tabla 4. Formación Docente

APORTE DE LAS PRÁCTICAS A LA FORMACIÓN DOCENTE SEGÚN LAS PRACTICANTES		
NOMBRE	SÍ	NO
PRACTICANTES	71,25%	28,75%

El 71.25% de las estudiantes que participaron en el estudio expresa que las prácticas sí contribuyen a la formación docente durante la carrera y solo un 28.75% no aportan lo suficiente a la formación docente. Se infiere que la percepción de los practicantes respecto al aporte de sus prácticas es muy favorable y que las consideran determinantes en su proceso de formación como profesionales de la pedagogía Infantil, pues según Gabriela Diker y Flavia Terigi afirman que “las prácticas deben ser un hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaje constantemente” y las estudiantes valoran las prácticas como una pieza importante dentro de su formación profesional donde inician el acercamiento de las situaciones reales de aprendizaje y enseñanza. En definitiva, las prácticas son experiencias estimuladoras hacia la formación docente, conocimiento de sí mismo y la capacidad para aprender permanentemente de cada uno de los participantes.

Tabla 5. Preparación académica de las practicantes

NIVEL DE PREPARACIÓN ACADÉMICA DE LAS PRACTICANTES PARA DESARROLLAR SUS PRÁCTICAS SEGÚN COOPERADORAS, ASESORAS Y PRACTICANTES		
NOMBRE	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
ASESORAS	85,00%	15,00%
COOPERADORAS	39,90%	60,13%
PRACTICANTES	41,25%	58,75%
TOTAL	55,38%	44,63%

Como se observa en el cuadro, se puede afirmar que los conocimientos adquiridos por las practicantes durante la carrera según las asesoras, con un 85%, son suficientes para el desarrollo de las prácticas, mientras que un 15% consideran que son insuficientes. Por otro lado, la percepción de las cooperadoras, con 60,13%, es insuficiente, contra un 39,90% que afirman lo contrario. De igual manera, las estudiantes tienen una perspectiva similar a las cooperadoras con un 58,75% de inconformidad y un 41,23% de aceptación. En conclusión, los conocimientos adquiridos por las practicantes durante la carrera según los encuestados están en un nivel medio, pero se debe tener en cuenta que las practicantes y las cooperadoras están inconformes con el nivel de preparación académico de las estudiantes en el desarrollo de la práctica, sin olvidar que la angustia, el nerviosismo, el miedo y el temor a no simpatizar con el grupo de estudiantes son sentimientos que se generan en el desarrollo de las prácticas. Es necesario el buen desarrollo de las mismas y la necesidad de una excelente comunicación y colaboración institucional con el practicante; de igual manera, una preparación adecuada para brindar a los niños conocimientos sólidos y conocimientos pertinentes para su edad. Por otro lado, también se puede inferir que las cooperadoras consideran favorable el espacio de práctica como tal (véase el cuadro uno), pese a esto, en este cuadro afirman que no llegan bien preparadas.

Tabla 6. Porcentaje sobre El Desempeño de Las Estudiantes

VALORACIÓN PORCENTUAL SOBRE EL BUEN DESEMPEÑO DE LAS ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS SEGÚN COOPERADORAS Y ASESORAS	
NOMBRE	DESEMPEÑO DE LAS ESTUDIANTES
COOPERADORAS	72,95%
ASESORAS	74,00%
TOTAL	73,48%

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede decir que las cooperadoras sostienen, en un 72,95%, que las practicantes tienen un nivel alto de desempeño, teniendo en cuenta factores como dominio de grupo, puntualidad y presentación personal (véase en los cuadros 7, 8, 9). Tiene similitud con lo que opinan las asesoras con un 74% de aceptabilidad. Con base en estos datos, el desempeño de las practicantes en los centros educativos es alto. Pero se debe tener en

cuenta que las cooperadoras se refieren a un buen desempeño en cuanto a los compromisos y responsabilidades dentro del aula de clase y desarrollo de las actividades planteadas en la parcelación que realizan y que deben cumplir las practicantes dentro de la práctica educativa.

Tabla 7. Dominio de grupo

DOMINIO DE GRUPO POR PARTE DE LAS PRACTICANTES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS SEGÚN LAS COOPERADORAS Y ASESORAS	
NOMBRE	DOMINIO
COOPERADORAS	65,40%
ASESORAS	72,00%
TOTAL	68,70%

Con respecto al dominio de grupo de las estudiantes en las instituciones educativas, las cooperadoras manifiestan, en un 65,40%, que poseen un buen dominio de grupo; en cuanto a las asesoras opinan, en un 72%, que el dominio de grupo es más alto. En conclusión, el dominio de grupo por parte de las practicantes, según asesoras y cooperadoras, está en nivel medio alto. No podemos olvidar que este es un factor determinante para la labor docente, pues, cada una de las practicantes demuestra su vocación e interés de ser maestra, logrando con actividades asertivas la atención, motivación de los estudiantes en el aula de clase y utiliza diversas estrategias pedagógicas que permitan un aprendizaje significativo.

Tabla 8. Porcentaje de puntualidad de las estudiantes

NIVEL PORCENTUAL DE PUNTUALIDAD DE LAS PRACTICANTES EN LAS INSTITUCIONES SEGÚN COOPERADORAS Y ASESORAS	
NOMBRE	PUNTUALIDAD
COOPERADORAS	79,10%
ASESORAS	86,00%
TOTAL	82,55%

De acuerdo con los resultados obtenidos, las cooperadoras afirman en un 79,10% de favorabilidad la puntualidad de las estudiantes en las instituciones. Según las asesoras, con un 86%, consideran muy alto el nivel en la puntualidad. Se puede concluir que las estudiantes poseen un alto nivel en la puntualidad a la práctica en las instituciones educativas, dejando claro que este factor no solo influye en su desarrollo de la práctica sino también en sus buenas relaciones interpersonales, tanto con cooperadoras como con asesoras, ya que no permite solo generar una buena imagen personal sino también institucional (Universidad).

Tabla 9. Presentación personal

NIVEL DE FAVORABILIDAD DE LA PRESENTACIÓN PERSONAL DE LAS PRACTICANTES EN LAS INSTITUCIONES SEGÚN COOPERADORAS Y ASESORAS	
NOMBRE	PRESENTACION
COOPERADORAS	79,03%
ASESORAS	80,00%
TOTAL	79,52%

En la tabla, se aprecia que las cooperadoras valoran con un 79,03%, que la presentación personal de las practicantes es muy buena, al igual que las asesoras con un 80% de aceptabilidad. En conclusión, se puede afirmar que tanto cooperadoras como asesoras creen que la presentación personal de las practicantes se encuentra en un nivel muy alto de favorabilidad, considerando que a cada una de las practicantes, durante la carrera de Pedagogía Infantil, se ha infundido la importancia de una buena presentación personal en los centros de prácticas.

Tabla 10. Desempeño de las asesoras

BUEN DESEMPEÑO DE LAS ASESORAS COMO ORIENTADORAS SEGÚN LAS PRACTICANTES		
NOMBRE	SÍ	NO
PRACTICANTES	55,00%	42,25%

El 55% de las practicantes aseguran que las asesoras cumplen con su labor como orientadoras en los procesos de las prácticas, pero el 42,25% considera que faltan herramientas para que sean buenas en su labor como asesoras. En conclusión, se observa que las opiniones están divididas en cuanto a este ítem. Y se puede resaltar que la opción “no” es bastante alta, según las practicantes, en cuanto al desempeño de las asesoras como orientadoras en las prácticas, lo cual indica un inconformismo bastante alto por parte de las practicantes en el acompañamiento de sus asesoras, pues un buen asesor no se define por su actividad de acompañamiento, de supervisión y evaluación, sino por el sentido que da a ella. Si se toma el vocablo en su acepción originaria, para ser un buen asesor solo bastaría saberse expresar adecuadamente, el asesor es aquel que expresa ante un público, el que da fe de su conocimiento y es capaz de traspassarlo.

SECCIÓN D: RESULTADOS INSTITUCIONALES

El análisis de esta sección tiene en cuenta la colaboración que brinda cada una de las instituciones a las que se les ofrece el servicio de las prácticas, la adopción de la estrategia pedagógica en los centros educativos como alternativa innovadora y el mejoramiento del clima institucional que dan las estudiantes durante las prácticas, siempre desde la perspectivas de las asesoras, las practicantes y las cooperados.

Tabla 11. Colaboración de las instituciones

NIVEL DE COLABORACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA SEGÚN LAS ESTUDIANTES PRACTICANTES	
NOMBRE	COLABORACIÓN INSTITUCIONAL
PRACTICANTE	63,00%

Según las respuestas, las practicantes manifiestan con un 63%, el nivel de colaboración de las instituciones en las prácticas educativas, lo cual indica que la colaboración que brindan las instituciones durante el desarrollo de la práctica que realizan las estudiantes es favorable, ya que existe una retroalimentación entre la practicante y la institución, puesto que gracias a los espacios que brindan les permiten llevar a cabo el cumplimiento de su deber como estudiante y practicante, en el aula de clase, colaborando de manera asertiva en las actividades que realizan durante el tiempo de permanencia en la institución con las estrategias que implementan, aprendiendo cada vez más a partir de sus experiencias y convirtiéndolos en aprendizajes significativos

Cuadro 12. Aprobación de estrategia pedagógica

APROBACIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LAS INSTITUCIONES SEGÚN LAS COOPERADORAS, ASESORAS Y PRACTICANTES		
NOMBRE	SÍ	NO
COOPERADORAS	47,93%	52,08%
ASESORAS	84,00%	15,00%
PRACTICANTES	40,00%	60,00%
TOTAL	57,31%	42,36%

En este punto, se valora que la aceptación de la estrategia pedagógica que utilizan las practicantes. Según las cooperadoras, en un 47,93% y para las estudiantes practicantes es de un 40%, considerado un resultado muy bajo respecto a lo que opinan las asesoras, quienes, un 84% aprecian que la aceptación de la estrategia es alta por parte de las instituciones educativas. En conclusión, se puede apreciar que entre asesoras, cooperadoras y estudiantes, existe una diferencia de opiniones. Esto indica, por un lado, que hay una gran falencia respecto a la aprobación de la estrategia pedagógica implementada por las estudiantes, pero por el lado de las asesoras, es posible que su votación tan elevada y favorable tenga que ver con el poco contacto que tienen con el proceso de desarrollo de las prácticas, ya que durante el desarrollo de la mismas, algunas de las asesoras se presentan esporádicamente en los centros educativos para supervisar las actividades que se desarrollan. Y, en algunas ocasiones se presentan inconvenientes con respecto a la implementación de la estrategia, pues en muchas de las instituciones en que desarrolla la práctica pedagógica no es utilizada la metodología de trabajo que sugiere el programa que se implemente. Pero se puede observar en los datos adquiridos (véase cuadro 2) que en algunas instituciones poco a poco se han implementado nuevas estrategias pedagógicas

patrocinadas por las practicantes del programa.

Tabla 13. Mejoramiento del clima institucional

MEJORAMIENTO DEL CLIMA INSTITUCIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS SEGÚN COOPERADORAS, ASESORAS Y PRACTICANTES		
NOMBRE	SÍ	NO
COOPERADORAS	50,95%	49,08%
ASESORAS	77,00%	23,00%
PRACTICANTES	57,50%	42,50%
TOTAL	61,82%	38,19%

De nuevo se puede observar que las asesoras dicen que la presencia de las practicantes ha mejorado el clima institucional un 77%. En opinión diversa, las cooperadoras, expresan en un nivel medio con un 50,95%. De forma similar lo valoran las practicantes: 57,50%. Se puede concluir que el clima institucional ha mejorado con la presencia de las practicantes en un nivel medio, pero cabe resaltar que la opinión contraria es muy alta ya que las cooperadoras opinan en un 49,08% que no se mejora el clima institucional y las practicantes opinan lo mismo con un 42,25%, lo cual indica que el propósito de mejoramiento del clima institucional no se está cumpliendo con éxito. Es bien sabido que cada institución tiene su propia cultura "tan particulares como las huellas digitales". (Phegan, 1998,p.p1). Por esta razón, en algunas de ellas las practicantes encuentran un escudo protector que les impide relacionarse con la comunidad educativa, y solo se dedican a su labor como "practicantes". En pocas ocasiones, sus opiniones son tenidas en cuenta, generando un mal clima institucional, mientras en otras su acceso es más fácil y permisivo por parte de las directivas y los docentes.

SECCIÓN E: DIFICULTADES

En esta sección se determina las dificultades que se presentan durante el desarrollo de las prácticas entre las directivas de los centros educativos, las asesoras y las estudiantes. De igual forma, los inconvenientes que se presentan con las estrategias que propone el programa a las estudiantes para que sean implementadas y se analiza la calidad de cada una de las prácticas que se desarrollan durante la carrera.

Tabla 14. Dificultades con las estudiantes

TIPOS DE DIFICULTADES CON LAS ESTUDIANTES EN LOS CENTROS DE PRÁCTICAS SEGÚN LAS COOPERADORAS Y ASESORAS								
NOMBRE	Comunicación	Puntualidad	Asistencia	Responsabilidad	Compromiso	Creatividad	Material	Otro
COOPERADORAS	27,77%	28,85%	15,95%	34,38%	12,50%	10,42%	11,15%	7,92%
ASESORAS	15,00%	31,00%	7,70%	38,00%	0,00%	62,00%	69,00%	7,70%
TOTAL	21,39%	29,93%	11,83%	36,19%	6,25%	36,21%	40,08%	7,81%

En este cuadro, respecto a los diferentes tipos de dificultades que se les han

presentado, las asesoras relacionan más problemas con el material didáctico presentado, con un 69% y falta de creatividad con un 62%.

Considerado por las cooperadoras en un nivel más bajo de dificultad, con 10,42% en creatividad y manejo de material en 11,15%.

Por otra parte, la dificultad que más perciben las cooperadoras se refiere a la responsabilidad de las estudiantes practicantes con un 34,38%, valoración similar a la que presentan las asesoras, con un 38%. Las cooperadoras estiman que los problemas de comunicación son bajos, con un 27,77% y puntualidad con 28,85%.

Siguiendo en un orden de inconvenientes más relacionados, las asesoras consideran la puntualidad con un 31%, comunicación con 15%; los menos presentados, según ellas, la asistencia con un 7,70% y otros 7,70%, considerando que no han tenido dificultad con el compromiso.

Se puede concluir que la responsabilidad es señalada por las asesoras y cooperadoras como la dificultad más presentada por las estudiantes en su práctica, debido a que algunas no cumplen a tiempo con los compromisos y exigencias de la práctica que están llevando a cabo.

Tabla 15. Calidad de las prácticas

NIVEL DE CALIDAD DE CADA UNA DE LAS PRÁCTICAS SEGÚN LAS PRACTICANTES				
NOMBRE	OBSERVACIÓN	INTERVENCIÓN	PEDAGÓGICA	SOCIAL
PRACTICANTES	54,00%	71,50%	68,00%	55,00%

Respecto a la calidad de cada una de las prácticas, las practicantes califican la práctica de intervención como la de mayor calidad, con un 71,50%, ya que es la primera en la que realmente tienen contacto con los niños de los Hogares de Bienestar Familiar y se realizan actividades de estimulación temprana llevando como guía un parcelador y la compañía de una asesora. Subsiguiente a esta, la práctica pedagógica, con un 68%, que es donde se inicia la experiencia como docente, pues es en esta práctica las practicantes asumen la responsabilidad de un grupo de niños y el reto de desempeñarse como formadora integral.

La práctica social, con un 55%, demuestra un porcentaje bajo, ya que se omite el verdadero objetivo de la práctica, que es el trabajo directo con la comunidad vulnerable, denominada así porque son personas que en realidad necesita del servicio que les pueda brindar la Universidad Surcolombiana en compañía de las estudiantes del programa de pedagogía, un servicio que supla ciertas tipos de necesidades; estas necesidades son las que debería replantearse en el programa, un ejemplo de ellas podría ser un proyecto dirigido a personas analfabetas.

Se hace la sugerencia debido a que el verdadero objetivo de dicha práctica se

está desviando a algo tan elemental y que perfectamente puede ser trabajo de otros entes, como el mantenimiento y sostenimiento de ludotecas. Ya finalizando, con el porcentaje más bajo se encuentra la práctica de observación con el 54%, ya que durante el desarrollo de esta práctica, las estudiantes en ocasiones cumplen con responsabilidades que no están dentro de los objetivos de la misma, tales como el aseo de los niños, elaboración de carteles y láminas, funciones que, por obvias razones, requieren que las estudiantes se ausenten del salón cuando deberían estar todo el tiempo observando. Por esta razón, algunas veces no se logra la observación necesaria para alcanzar el pleno desarrollo de esta práctica.

En este cuadro, se concluye que las estudiantes practicantes aprecian la práctica de intervención en un nivel alto de calidad y, a su vez, catalogan la práctica de observación en un nivel bajo respecto a las demás.

Tabla 16. Dificultades en los centros de práctica

TIPOS DE DIFICULTADES PRESENTADAS EN LOS CENTROS DE PRÁCTICA SEGÚN LAS ESTUDIANTES PRACTICANTES						
NOMBRE	Comunicación	Puntualidad	Colaboración	Responsabilidad	Compromiso	Otras
Practicantes	36,25%	17,50%	32,50%	17,50%	7,50%	7,50%

Según lo indicado en el cuadro, las practicantes asumen la falta de comunicación, señalada en un 36,25% como la dificultad más notoria en los centros donde desarrollan su práctica. Sigue la colaboración con un 32,50%. Califican la puntualidad y responsabilidad, cada una con un 17,50% como nivel medio de dificultad y las de menos problemáticas, con un 7,50%, el compromiso y otras.

En conclusión, se puede determinar que las practicantes consideran como un problema determinante, en las prácticas educativas, la falta de comunicación y de colaboración con los demás actores involucrados en su práctica.

Tabla 17. Inconvenientes con las Practicantes en los Centros Educativos

INCONVENIENTES CON LAS PRACTICANTES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS SEGÚN LAS COOPERADORAS Y ASESORAS		
NOMBRE	SÍ	NO
COOPERADORAS	9,18%	82,50%
ASESORAS	0,00%	100,00%
TOTAL	4,59%	91,25%

En este ítem, se puede observar que son pocos los inconvenientes presentados entre cooperadoras y estudiantes practicantes, señalados en solo 9,18% de contrariedades presentadas. Entre ellas, se pueden encontrar: comunicación, responsabilidad, puntualidad, entrega y manejo de material, creatividad y vocación. Aunque es bajo el porcentaje de inconvenientes, cabe resaltar que son importantes las dificultades que algunas estudiantes presentan en los centros

educativos (véase Tabla 14), y esto hace que la práctica presente bajo rendimiento en las estudiantes y algunas instituciones donde se llevan a cabo. Las asesoras no señalan problemas.

Tabla 18. Dificultades con la estrategia pedagógica

DIFICULTADES CON LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS SEGÚN LAS COOPERADORAS, ASESORAS Y PRACTICANTES		
NOMBRE	SÍ	NO
COOPERADORAS	22,70%	77,55%
ASESORAS	23,00%	77,00%
ESTUDIANTES	31,25%	67,50%
TOTAL	25,65%	74,02%

Se puede interpretar que las dificultades con la estrategia pedagógica en las instituciones educativas son pocas ya que las cooperadoras así lo califican con un 77,55%, las asesoras 77,00% y las estudiantes 67,50%, pues aunque en algunas instituciones educativas no se utiliza la metodología que desarrollan las practicantes, ceden el espacio para que se desarrolle la práctica y puedan cumplir con los objetivos que cada una de ellas tiene.

ENFOQUE CUALITATIVO

Desde este enfoque, se analizaran las preguntas elaboradas de manera abierta, donde los actores involucrados dieron su punto de vista y opiniones.

SECCION B: CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS

Cuadro 1. Cambios Académicos

ESTUDIANTES	ASESORAS	COOPERADORAS
“Ayuda a la construcción del maestro” “Es un preámbulo a lo que nos vamos a enfrentar” “Pautas básicas para el proceso de enseñanza” “Es muy poco lo que uno realiza en las practicas” “refleja lo que hemos aprendido en desarrollo de toda la carrera” “La experiencia ayuda a que los conocimientos se refuercen en la práctica” “Adquirir conocimiento que nos ayudan en lo personal y profesional” “Es donde se aplica lo aprendido y allí se da cuenta que es realmente lo de uno”	“Mejoramiento de la practica pedagógica, vinculación de otros actores sociales al proceso pedagógico, mejores estrategias de manejo metodológico, inclusión de otros elementos al proceso pedagógico”	“Los niños logran adquirir una mejor relación a encontrar o adaptarse a nuevas personas que le brindan sus cuidados y enseñanzas” “En algunos niños por que llegan a la institución con cierta timidez o dificultad y al hacer la intervención el niño o niña se despierta o sale de la dificultad” “El manejo de nueva estrategia” “Visibilizar la sala infantil, cumplir su función social y desarrolla una programación” “Porque las estudiantes llegan con conocimientos nuevos y actualizadas y eso nos ayuda a enriquecer” “Los induce al proyecto de aula”

Continuación Cuadro 1

ESTUDIANTES	ASESORAS	COOPERADORAS
<p>“Aunque nos brindan herramientas teóricas para el desarrollo de las actividades, nos obligo a buscarla por nuestros propios medios”</p> <p>“Reconocer los problemas de aprendizaje”</p> <p>“La práctica de observación, debería hacerse en las instituciones públicas”</p> <p>“Si contribuyen, pero la práctica de intervención no es tan necesaria, porque la más importante es la pedagógica que recopila todo”</p> <p>“La práctica de observación debería hacerse en lo primero semestres, porque en la práctica uno sabe si en realidad es lo que quiere estudiar o no”</p> <p>“Se pone a prueba sus aptitudes y todo los conocimientos”</p>	<p>“Implementación de los proyectos de aula” “los niños reciben un beneficio integral y en especial a aquellos que se acogen para el estudio de caso...”</p> <p>“Ha mejorado el trato con los niños y de igual manera la metodología empleada por las instituciones”</p> <p>“Mayor motivación, los estudiantes participan activamente en el desarrollo de los procesos para alcanzar aprendizajes significativos”</p>	<p>“En la metodología del proyecto de aula, estudio de caso y en los contenidos de la dimensión corporal”</p> <p>“Mejoramiento pedagógico, innovación en la practicas pedagógicas, mejor desempeño de los estudiantes”</p> <p>“Niños más dinámicos y entusiastas en el desarrollo de las actividades”</p> <p>“Desempeñan su labor como practicantes, pero los procesos institucionales son los mismos”</p>

Teniendo en cuenta lo anterior, se deduce que los estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil consideran la practica como un promotor de conocimientos en la instituciones educativas ya que esta es la demostración de todas las capacidades para dirigir las actividades docentes, que se realizarán en el aula, además la identifican como la preparación y el preámbulo de lo que se puede enfrentar en su vida profesional. Sin embargo hay inconformismo respecto al desarrollo de varias prácticas a lo largo de la carrera, afirmando y sugiriendo un orden diferente en la ejecución de las prácticas para así mejorar el desarrollo y éxito de estas, teniendo en cuenta que las prácticas profesionales parten del estadio más simple, constituido por la sensibilización, la exploración y la observación, y avanza en la medida en que el estudiante crece intelectualmente en el área, tratando de encontrar coherencia e identidad en la manera como se abordan la didáctica, los contenidos, los sistemas de enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y demás mediaciones que conlleven a establecer los fundamentos teóricos, epistemológicos, axiológicos y sociales, entre otros.

Por otra parte las asesoras consideran las prácticas como una herramienta indispensable en el proceso educativo de las instituciones, ya que brindan nuevos procesos y nuevos conocimientos para los estudiantes y las instituciones en donde están vinculadas, ejerciendo así cambios en los entes directamente involucrados, el estudiante, la familia y la institución.

Las cooperadoras acogen la práctica de una manera positiva y resaltan el cambio actitudinal que se producen en los niños, destacando el trabajo que se realiza con el proyecto de estudio de caso en las dos últimas practicas, mejorando así el comportamiento y actitud de los niños a nivel socio afectivo.

SECCION C: RESULTADOS FORMACION DOCENTE

Cuadro 2. Conocimientos suficientes

ESTUDIANTES	ASESORAS	COOPERADORAS
<p>“Nos brindan las capacidades básicas para el quehacer docente”</p> <p>“No todos los conocimientos son dados de manera responsable y hace falta más contenido”</p> <p>“Son muchos los temas que faltan por ver para tener buen desempeño laboral”</p> <p>“Siempre encuentro unos falencias – vacios que uno no logra entender, a veces el conocimiento es superficial”</p> <p>“Algunas de la didácticas no nos dan las pautas suficientes para la práctica pedagógica”</p> <p>“Faltan algunas cosas como el método de evaluación a los estudiantes”</p> <p>“Son bases firmes que nos ayudan a adquirir conocimientos, nuevo y obtener mucha más experiencia”</p> <p>“Son de gran ayuda al momento de la practica”</p> <p>“Faltan muchos conocimientos, la práctica de observación debería realizarse en los primeros semestres”</p> <p>“Brindan la oportunidad de crecer como maestras y darnos cuenta si somos buenas en este campo”</p> <p>“Hacen falta herramientas teóricas”</p> <p>“En la universidad adquirimos conocimiento que deben ser profundizados y reflexionados”</p> <p>“Considero que falta, porque en el momentos de la practica se da uno cuenta de que necesita preparar al estudiante en la parte “creativa” debería haber una materia llamada “modulación de la voz” o “actuación”</p> <p>“Cada vez que llegamos a la práctica se contradice con lo que a nosotras nos han enseñado”</p> <p>“Hay muchas cosas que quedan volando, en decretos, en formar un objetivo verdadero, lo que es un docente y no un auxiliar”</p>	<p>“En cada una de las líneas de formación, se incluye los aspectos fundamentales para que el estudiantado sea profesional en el ámbito académico, en la investigación y su proyección en la comunidad”</p> <p>“Creo que lo planteado en la teoría cuenta con elementos básicos para el desarrollo profesional”</p> <p>“la institución no le da todo al estudiante, ellos deben completar el aprendizaje”</p> <p>“Las estudiantes reciben una formación en diferentes didácticas las cuales les dan muchas herramientas para su desempeño”</p> <p>“Se han visto las áreas necesarias para ellas Ej.: en la práctica de intervención se ha visto estimulación temprana y algunas didácticas”</p> <p>“El proceso educativo cambia constantemente, las necesidades son otras, los ambientes varían, por lo mismo uno tiene que prepararse y actualizarse constantemente”</p> <p>“El currículo contiene las bases teóricas y metodológicas y didácticas para un buen desempeño”</p> <p>“Les dan las bases epistemológicas, pedagógicas y sociológicas en el manejo de infantes”</p> <p>“Aunque sería bueno reorganizar algunos componentes que conforman el currículo”</p>	<p>“Vienen con nuevos conocimientos, pero aun los falta practica y experiencia”</p> <p>“La teoría es diferente la práctica y además el medio a donde corresponda actuar son cambios notorios”</p> <p>“El conocimiento es actualizado, innovador y dinámico”</p> <p>“Traen estrategias nuevas”</p> <p>“me he retroalimentado en las practicas, se nota su desempeño la apropiación de los elementos suficientes y necesarios para su labor docente”</p> <p>“Hace falta más relación de la teoría con la práctica”</p> <p>“Compromiso, conocimiento y creatividad”</p> <p>“Han demostrado conocer los temas y se desempeñan de la mejor manera posible logrando el buen aprendizaje”</p>

Teniendo en cuenta el proceso de formación como docente de pedagogía infantil, existen unos elementos fundamentales para formar un profesional de la educación. Estos son las prácticas profesionales, basadas en el modelo pedagógico del constructivismo que constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum de formación, para comunicar al practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad; circunstancia que precisa de una serie de herramientas conceptuales, procedimentales, actitudinales con la intención de ir construyendo su identidad como docente.

A pesar de esto se puede deducir que para las practicantes del programa existen falencias respecto a la formación docente durante los primeros semestres ya que al desarrollarlas, las practicantes se sienten con muchos vacíos y deficiencias, poco preparadas y con pocas herramientas para su ejecución, ya que la educación de los practicantes, como espacio de sociabilidad de los seres humanos, amerita de agentes de cambio que suplan las acciones sociales de la práctica educativa. El docente como agente potencial del proceso didáctico debe promover la calidad educativa y el desarrollo humano integral. Es decir, que las acciones profesionales del educador están encaminadas a integrar y relacionar saberes científicos, sociales y culturales que den cuenta del desarrollo humano y científico de los estudiantes.

En cambio las asesoras consideran que los conocimientos que se brindan a lo largo de la carrera, los contenidos y la preparación en los primeros semestres de práctica son suficientes para el desarrollo y la ejecución de la misma; en contradicción con el inconformismo que sienten las practicantes a cerca de su formación como docente.

Por otro lado las cooperadoras consideran la formación académica de las practicantes como innovadora y creativa para el desarrollo de los estudiantes, aprueban su formación a nivel teórica y sus estrategias para aplicar este conocimiento.

Cuadro 3. Labor de las Asesoras en el Acompañamiento

ESTUDIANTES
<p>“Ayuda, orienta y supervisa los procesos que se llevan a cabo”</p> <p>“Algunas le ayudan mucho y se aprende de ellas”</p> <p>“Brindan asesorías y correcciones pertinentes de acuerdo a las fallas y falencias que se presentan”</p> <p>“Falta más acompañamiento”</p> <p>“Se rigen mucho por el material físico y no como el estudiante desarrolla su práctica. He realizado encuestas a egresados y dicen que se han pegado una estrellada por que lo que hicieron en la práctica no les ha servido para nada en la carrera profesional”</p> <p>“Su actitud es muy positiva y su entrega a nosotras es indispensable”</p> <p>“Nos acompañan a lo largo del proceso y nos ayudan a ser cada día mejores”</p> <p>“Están ahí cuando uno las necesita, para alguna duda o para alguna opinión”</p> <p>“De acuerdo con su experiencia laboral orientan a sus estudiantes y de alguna manera contribuyen en su formación.”</p> <p>“A muchas les falta saber orientar más”</p> <p>“Están al tanto de lo que sucede en la práctica y se preocupan por orientar el trabajo que desarrollamos”</p> <p>“Hacen su mejor esfuerzo”</p> <p>“En muchas ocasiones ellas no se comportan con la ética profesional que corresponde de una maestra que debe dar ejemplo como persona a seguir”</p> <p>“En esta práctica (observación) la profesora nunca tenía en cuenta las opiniones de los estudiantes”</p> <p>“En algunos casos las orientadoras no están pendientes de sus practicantes ni de los centros de prácticas”</p> <p>“Son personas especializadas en estos temas”</p> <p>“Tiene la experiencia suficiente para orientarnos en nuestras labores como docentes, además como profesoras, como compañeras y como consejeras son muy buenas”</p> <p>“Son buenas orientadoras”</p> <p>“No todas las docentes toman esa responsabilidad”</p>

Se puede considerar que las practicantes evalúan en su aspecto actitudinal a las asesoras en su labor como, orientadoras que brindan apoyo y correcciones pertinentes para el buen desempeño de la práctica, pues es bien sabido que este es un proceso en el cual se debe tener un trabajo de forma colaborativa, donde las asesoras deben brindar el apoyo necesario a sus estudiantes practicantes, teniendo en cuenta que las demandas sociales, el fenómeno de la globalización reclaman mayores esfuerzos al momento de educar. Lo anterior se da con el fin de desarrollar de una manera satisfactoria la práctica; por otro lado, es notable el desagrado que manifiestan algunas estudiantes, con la labor que desempeñan las asesoras cuando se rigen mucho por el material físico, y no como el estudiante desarrolla su práctica; ya que en algunas ocasiones se centran demasiado en la perfección de un buen material dejando un poco de lado la capacidad de formación como docente que desarrolla el practicante. Igualmente resaltan que deberían de mostrar un poco más de interés con su labor, porque en algunos casos las orientadoras no están pendientes de sus practicantes, generalmente de tres días de practica que se realizan a la semana, las asesoras solo hacen presencia en los centros educativos una vez a la semana, y solo se quedan a

observar al practicante 10 máximo 15 minutos en los cuales no logra visualizar el desempeño de su practicante en el desarrollo de una clase completa.

SECCION D: RESULTADOS INSTITUCIONALES

Cuadro 4. Adopción de la Estrategia Pedagógica

ESTUDIANTES	ASESORAS	COOPERADORAS
<p>“No porque las instituciones nos toman como de ayudantía no nos brindan conocimientos, al contrario nosotras hacemos esa labor”</p> <p>“Si, por que es una institución de alta calidad”</p> <p>“Las jardineras no se oponían a la hora de presentar las actividades”</p> <p>“A veces la costumbre y la experiencia se oponen a las nuevas estrategias”</p> <p>“Solo la reciben durante la permanencia de las practicantes, pero no la ven como una posibilidad de cambio y mejora para el desarrollo integral de los niños”</p> <p>“Estos colegios no trabajan con proyectos de aula”</p> <p>“Estas están adecuadas a la estrategia que las practicantes necesitamos para llevar a cabo nuestro trabajo”</p> <p>“En la práctica de observación no nos tenían en cuenta para nada”</p> <p>“No le enseñan nada a los niños son solo cuidadoras no pedagogas”</p> <p>“El fin de estos centros no es educarlos teóricamente sino brindarles un lugar donde puedan estar seguros y tengan su alimentación”</p> <p>“Los colegios no adoptan los proyectos de aula ya que siempre están con lo tradicional y unidades didácticas”</p>	<p>“Se han reformulado sus planes de estudio, adoptando el proyecto pedagógico de aula como estrategia metodológica”</p> <p>“Ha sido un cambio positivo en los niños”</p> <p>“En su gran mayoría”</p> <p>“Son muy accesibles en lo que la Usco propone, por ser el ente innovador, de ahí que hay que estar in”</p> <p>“Con anterioridad se ha hablado con la directora y se ha explicado la metodología a implementar aceptando sin inconvenientes”</p> <p>“Les ha llamado la atención y les ha dado buenos resultados cuando la docente encargada del curso lo ha puesto en práctica”</p> <p>“Algunas permiten llevar a cabo la estrategia en el aula, otras no”</p> <p>“Aceptan las sugerencias y hacen los cambios pertinentes en pro de los niños”</p> <p>“Reconocen que las practicas enriquecen y promueven la investigación”</p> <p>“Continúan con la misma estrategia desde cuando iniciamos o la que tenia la institución”</p>	<p>“Ya tenemos pautas dadas por la institución y no se pueden cambiar ya que son autoridades muy rígidas”</p> <p>“Algunas porque las practicantes suelen hacer la practica individual”</p> <p>“No, pero son buenas y ayudan a un mejor y fácil aprendizaje en los niños”</p> <p>“Porque ayuda a la estimulación y desarrollo de cada uno de los niños”</p> <p>“Se realiza un proyecto conjunto con el visto bueno de la coordinación”</p> <p>“Son estrategias buenas y ellas nos oxigenan”</p> <p>“Se cumple con lo requerido por la Universidad Surcolombiana que son los proyectos de aula”</p> <p>“Son innovadoras”</p> <p>“Induce a los niños en los proyectos de aula, ayudando a que crezca la creatividad”</p> <p>“Trae un nuevo aire y pedagógicamente logran lo requerido para el nivel”</p> <p>“Se han tenido en cuenta los proyectos de aula”</p> <p>“Ha sido una estrategia enriquecedora, innovadora y que fortalece y desarrolla competencias en los niños”</p> <p>“Suponemos que la Usco siempre ha llevado la delantera en cuanto a nuevos métodos y estrategias”</p>

El Programa de Pedagogía Infantil tiene como propósito formar estudiantes líderes y docentes competentes. Para responder a esta determinación el programa ha creado las prácticas pedagógicas que responden a dicha caracterización, en los cuales se brindan unos mecanismos o estrategias que son utilizadas para la formación inicial.

Algunas de las prácticas requeridas por el programa, se encuentra una denominada práctica pedagógica que se realiza en el último semestre, la cual en todo momento apunta al desarrollo de la calidad humana, Por eso Podemos decir que la estrategia implementada (proyectos de aula) por los practicantes en el desarrollo de las prácticas es adoptada, siempre y cuando la institución y sus directivos lo permitan, teniendo muchos aspectos que ver a la hora de implementarla o no, entre ellos encontramos, que la educación tradicional se opone a las nuevas estrategias, sin tener en cuenta que es importante formar personas que sean agentes de cambio que suplan las necesidades que en todo momento apuntan al desarrollo integral humano; por otro lado es tomada en cuenta solo en el momento de la práctica, debido a que tan pronto como el estudiante practicante cumple con su labor la institución sigue trabajando su anterior método que es la educación tradicional.

También es aceptada por muchas instituciones, alardeando que la Universidad Surcolombiana es la institución idónea en nuevos métodos y es bueno tomar de ella nuevas estrategias que sirven para el cambio que la educación departamental necesita.

Cuadro 5. Desempeño académico de las practicantes

ESTUDIANTES	ASESORAS	COOPERADORAS
<p>“Es bueno”</p> <p>“Que son fundamentales y prioritarias para el centro educativo y que son de gran ayuda para los profesores del establecimiento”</p> <p>“Que los estudiantes son muy flojos, por eso todo se lo pasan por la galleta y las ponen como Zoila”</p> <p>“Creo que tiene una buena opinión, se sienten satisfechos con la labor desempeñada por nosotras”</p> <p>“Que es un apoyo que le brinda la Universidad a las instituciones educativas”</p> <p>“Eso va de acuerdo a las practicantes, la imagen que dejen de la Usco”</p>	<p>“Que el nivel de desempeño ha bajado, que ahora son mas consentidoras”</p> <p>“Reconocen las habilidades y destrezas académicas y las proyectan como una forma de actualización y conocimiento”</p> <p>“Que en algunas ocasiones que falta mayor compromiso de las estudiantes”</p> <p>“Creo que ven las estudiantes como un apoyo de su labor, mas no creo que se vea forjadores de cambios pedagógicos”</p>	<p>“Las niñas que han venido a esta institución siempre se han preocupado por sus materiales y buenas preparaciones”</p> <p>“Son niñas con excelentes relaciones interpersonales, con buen bagaje de conocimientos pedagógicos, creativas, y entusiastas”</p> <p>“El desempeño es alto: practica pedagógicas, desarrollo del proyecto de aula, material, buena motivación, lúdica y buenas relaciones interpersonales”</p> <p>“Considero que la Universidad si está dando los conocimientos básicos para tal fin”</p>

Continuación Cuadro 5

ESTUDIANTES	ASESORAS	COOPERADORAS
<p>“Que la práctica es de utilidad”</p>	<p>“En general donde me ha correspondido las apreciaciones son muy positivas en cuanto al desempeño” “Creo que bueno puesto que solicitan cada semestre que se les envié practicantes” “Excelente en los hogares y centro educativos” “A nivel general es un opinión buena debido a que es bueno y oportuno apoyo que ellas brindan a la institución” “Estudiantes que llegan a innovar y enriquecer la labor académica”</p>	<p>“Muy buena porque a los niños les gusta y se divierte mucho o por lo menos salen un poco de la monotonía” “Han fortalecido las didácticas y desempeño de los alumnos” “Son niñas creativas y traen material bueno” “Iniciando la práctica las estudiantes llegan con muchas expectativas, y poco a poco con la práctica van despejando y van adquiriendo un buen desempeño” “Asumen con responsabilidad la práctica y se preocupan por innovar mecanismo de atraer la atención a los estudiantes. Falta un poco mas manejo de metodologías en las diferentes clases” “Bueno” “Son creativas, pacientes y participativas</p>

En el Programa de Pedagogía Infantil, se toman las prácticas como campo de investigación. Es por esa razón que durante el desarrollo de las prácticas, el programa exige incorporar a los estudiantes en procesos de investigación para identificar y comprender la multidimensionalidad de la enseñanza y la necesidad de convertirse en investigadores de su propia práctica a fin de desarrollarse profesionalmente. Esto permite al estudiante ir más allá y ahondar en temas en los que existen alguna dificultad con respecto a los niños con los que se esté trabajando. Estos son los llamados “estudios de caso”.

Apoyados en estas afirmaciones cabe destacar que la preparación académico de los practicantes es tomado a nivel general en una opinión aceptable, ya que los estudiantes practicantes durante el proceso de las diferentes prácticas desarrollan, potencializan y garantizan su óptimo desempeño como futuros maestros, gestores y líderes de procesos académicos, como sujetos capaces de manejar acertadamente situaciones propias de la práctica educativa, con miras a compartir y crear espacios de convivencia, democracia y tolerancia, que posibiliten una práctica flexible, comprensiva y participativa. A demás resaltando la responsabilidad, las buenas relaciones interpersonales y la implementación de nuevas estrategias que apoyan el requerimiento de practicantes cada semestre.

Cuadro 6. Mejoramiento del Clima Institucional

ESTUDIANTES	ASESORAS	COOPERADORAS
<p>“Hace más amena la clase y los conocimientos”</p> <p>“Las practicantes son de gran ayuda”</p> <p>“Al presentar talleres de docentes, toma la relaciones interpersonales, fue una gran interacción que hubo entre nosotras y ellas”</p> <p>“Se trabaja en conjunto con las cooperadoras y se organiza material de trabajo”</p> <p>“Por lo general las profesoras realizan lo que a ellas les corresponde y uno simplemente es la práctica”</p> <p>“Ya tiene una organización establecida”</p> <p>“Se presentan muchos problemas por ser las estudiantes”</p> <p>“Porque deje mucho de mis conocimientos para que tanto los niños como las jardineras los aprovechen y lo pongan en práctica”</p> <p>“Se crea armonía y colaboración con las docentes, además surgen nuevas formas de abordar la enseñanza”</p> <p>“No toman en cuenta las sugerencias”</p> <p>“Se crean lazos de comunicación manera interpersonal ya que se encuentra afinidad y gusta el trabajo de las practicantes”</p> <p>“El entusiasmo que uno le pone ayuda a motivar a las personas y a tomar amor por lo que se va a realizar”</p>	<p>“Innovan en su metodología”</p> <p>“Los talleres de integración y capacitación que ofrecen”</p> <p>“Es difícil dar una respuesta afirmativa en esta pregunta ya que los climas organizacionales, más que todo en el sector oficial son definidos y normalmente ellos son muy reacios al cambio”</p> <p>“No, porque cada institución sigue con su trabajo que ya está planteado”</p> <p>“Es otra mirada; hay aportaciones nuevas y diferentes y modernas”</p> <p>“Las instituciones son más receptivas y colaboradoras con la permanencia de las practicantes”</p>	<p>“Son de gran ayuda ya que el trabajo es arduo y bastante, muchos niños lo cual la profesora sola no puede dar rendimiento óptimo”</p> <p>“Su desempeño es bueno, por las charlas que le dan a los padres de familia, para la buena crianza de sus hijos y taller de docentes”</p> <p>“Ayudan mucho con los niños”</p> <p>“Colaboran con la organización en el aula de clase, colaboran con responsabilidad en la actividades programadas”</p> <p>“En general sí, porque vivimos actualizadas con las pedagogías implementadas en la Universidad y la colaboración de los padres de familia ha sido satisfactoria”</p> <p>“Nos dejan buen material”</p> <p>“Integración con la profesora y padres de familia”</p> <p>“Ellas divierten mucho a los niños, y a mí personalmente eso me gusta mucho”</p> <p>“Ha unido más a los docentes y comunidad educativa para alcanzar metas a mediano y corto plazo”</p> <p>“Solo están en el aula con los niños, realizando su práctica pedagógica”</p> <p>“Ha facilitado el ambiente escolar intercambiando saberes y conocimientos del quehacer pedagógico”</p>

Se puede apreciar que la opinión aquí dada, es alternativa dependiendo de cada una de los referentes dados por asesoras, estudiantes y cooperadoras; las estudiantes opinan que ese clima institucional es mejorado con los talleres de docentes, Las asesoras consideran que las instituciones son receptivas y colaboradoras con la permanencia de las practicantes, y las cooperadoras aportan que hay unión entre docentes y comunidad educativa para alcanzar metas a corto y mediano plazo.

SECCION E: DIFICULTADES

Cuadro 7. Dificultades con las estudiantes

ASESORAS	COOPERADORAS
“Falta responsabilidad, compromiso, gusto por lo que están estudiando, porque no lo tiene claro” “Desafortunadamente hay ovejas negras, que les falta responsabilidad, son mínimas” “Falta de madurez, en su casi profesión, no asumen su nuevo rol” “Ninguna”	“Ninguna, ya que he contado con muy buenas practicantes, comprometidas” “Mas comunicación para así mismo poderles colaborar con la disciplina de los niños” “Vocación por lo escogido”

Se puede apreciar que son pocas las dificultades presentadas, los estudiantes a nivel general toman su práctica con responsabilidad y es notorio que puedan resultar algunos problemas como falta de comunicación e irresponsabilidad por parte de algún estudiante.

ANALISIS FINAL

En este sentido, tal como se diagnosticó en el planteamiento inicial del problema a investigar y amparados en las experiencias de las practicantes, finalmente se ratificaron dichas falencias en el desarrollo de las prácticas en aspectos como la mala comunicación entre los actores involucrados, la falta de apoyo, en algunos casos, por parte de los colaboradores, asesores y cabezas de instituciones, pero también el poco interés y esmero por parte de algunos practicantes en aprovechar al máximo su experiencia de intervención.

Por ello, se considera que uno de los principales propósitos que el Programa de Pedagogía Infantil se debe trazar es la autocrítica en el proceso de las prácticas profesionales; así pues, en pro de dicho propósito, determinar si las estrategias pedagógicas implementadas durante estas prácticas son aplicadas y aceptadas dentro del currículo de las instituciones para que se genere una nueva forma de aprendizaje.

Por lo tanto es importante que el Programa de Pedagogía Infantil conozca y trabaje en la corrección de todas las falencias argumentadas. Por ello, es de vital importancia generar este tipo de estudios, de manera continua, que permitan descubrir las fallas existentes para de esta manera actuar y obtener así el mejoramiento tanto del programa y sus egresados, como de los estudiantes y las instituciones intervenidas.

8. CRONOGRAMA

9. CONCLUSIONES

- Con la presente investigación se concluyó que las prácticas del programa de Pedagogía Infantil, influyen positivamente en el campo académico de las instituciones educativas, los practicantes aportan nuevos conocimientos a los establecimientos educativos y estrategias para el aprendizaje, retroalimentando conocimientos con las cooperadoras y así mejorando el rendimiento académico de los estudiantes.
- Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados arrojados de este estudio, aseguran que sí existe buen desempeño académico por parte de las estudiantes; entendiendo este como manejo de grupo, modulación de la voz, manejo de material, presentación personal y puntualidad, según conceptos de las cooperadoras de los centros educativos, aunque algunas consideran que falta más responsabilidad por parte de las estudiantes
- Las prácticas pedagógicas del Programa de Pedagogía Infantil contribuyen al mejoramiento del clima institucional según las personas encuestadas, ya que tuvo una calificación favorable, consideran que algunas practicantes son muy activas y se interesan por los asuntos de la institución, Sin embargo, se aprecia una falencia importante en el ámbito comunicativo, entre cooperadoras y asesoras.
- Los resultados obtenidos en la valoración de las prácticas por parte de actores involucrados en la investigación, revelan incongruencias entre las asesoras y los demás encuestados; las asesoras, consideran que en el desarrollo de la práctica todo avanza con excelencia, sin percibir errores que se están presentando y que no permiten que se perciban las prácticas como herramientas de formación de calidad.
- Las instituciones toman las prácticas ingenuamente, como un simple requisito de rutina por parte del Programa de Pedagogía Infantil. Aunque los resultados indican el apoyo por parte de las instituciones en el desarrollo de la práctica, existe una falta de continuidad de los procesos académicos generados de practicante a practicante, que hace que los cambios académicos no se aprecien, esta es una de las razones por las cuales, las cooperadoras, valoran de esta manera este ítem.
- Para que los cambios académicos sea notorios, el Programa de Pedagogía Infantil, debe hacer un seguimiento a las instituciones que reciben el servicio de las prácticas para que exista una continuidad con la estrategia pedagógica que plantean.

10. PROPUESTAS

Los resultados obtenidos en esta investigación denominada “*Contribución del programa de Pedagogía Infantil al desarrollo académico y mejoramiento del clima institucional, en los centros de práctica durante el período 2006 – 2010*” El Programa de Pedagogía Infantil debe estudiar qué está sucediendo con un porcentaje significativo de asesoras y practicantes que no están desarrollando con calidad su labor en las prácticas pedagógicas, lo cual no permite que se generen cambios académicos significativos en los centros educativos. Igualmente, en el proceso de autoevaluación el programa, se debe valorar de forma inmediata el proceso de formación de los estudiantes definiendo las debilidades y fortalezas y realizando un control de calidad en los contenidos de cada curso y desarrollo de las prácticas educativas. El proceso de investigación determinó el bajo nivel que representan las prácticas para los estudiantes, ya que estas se sienten inconformes con la formación que se les está ofreciendo en el transcurso de la carrera.

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo de investigación propone al programa de Pedagogía Infantil:

- Realizar seguimiento y actualización a los proyectos elaborados por las estudiantes en los centros educativos y establecimientos donde se ha desarrollado previamente la práctica, para mejorar la calidad de la misma, y así mantener actualizada la base de datos del programa.
- Realizar un seguimiento minucioso de la labor de las asesoras; teniendo en cuenta las opiniones de la estudiantes.
- Se propone delegar 2 estudiantes como representantes de cada práctica, para que participen en el comité de currículo, en la construcción de contenidos de las asignaturas del componente básico específico del programa.
- La practica social, debería tener un enfoque social más pertinente, está se esta desviando, puesto que los proyectos abarcan creación, mantenimiento y sostenimiento de ludotecas, se propone entonces, trabajar con población vulnerable como por ejemplo, personas analfabetas, población menos favorecida, niños en estado de vulnerabilidad, capacitación a las madres acerca del cuidado de los infantes y hacer convenios con fundaciones o programas que brinden acompañamiento pedagógico a menores con vulnerabilidad como por ejemplo, Pastoral Social, Fundación Vida y Paz, Fundación Picacho etc. para que realicen allí práctica social.

BIBLIOGRAFÍA

CARR, W. y Kemis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CARR, W. y Kemis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

DIKER, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

ELBOJ C., Puigdoll, I., Soler, M. y Valls, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Elliot, J. (1991) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

FERRÁNDEZ, A. (2000) *El Formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Colección Recursos N° 37. Octaedro: Barcelona.

Gardner H. *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Piados Ibérica 1995.

Goleman D. *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós 1996.

La Práctica Profesional Docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes. *Acción pedagógica*, N° 16 / ENERO-DICIEMBRE ,2007 - PP. 182 – 193

LIPMAN, M. (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones La Torre.

LISTON, D. y Zeichner, K. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Segunda edición. Madrid: Morata.

LISTON, D. y Zeichner, K. (1997) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Segunda edición. Madrid: Morata.

Marcelo C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol.12. Núm. 2. 531-593

MARROQUÍN M y Villa A. *La Comunicación Interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo*. Bilbao: Mensajero 1995

MAYER J, Caruso D y Salovey P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. Ablex Publishing Corporation 1999.

MIALARET, G. (1995). Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation. *Cahiers de Recherche en Education 2*:

Monjas MI. *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE 1999.

MORIN. E. (2000) La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.

MORIN, E. (2000 p. 15) La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.

PÉREZ, A. (1993). La Interacción teoría-práctica en la formación docente. En: L. Montero y J. Vélez (Editores), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. (24-51). Santiago de Compostela: Tórculo.

PÉREZ, A. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En J. Angulo, J. Barquín. A. Pérez Gómez (comps.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 636-659) Madrid: Akal

PHEGAN B, (1998). **Desarrollo de la cultura de su empresa**. México: Panorama Editorial, S.A. (pag. 1)

PIAGET, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 1) . New York: Wiley.

PLATON, Teoría de las ideas

ROGOFF, B. (1996). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

SAYAGO, Z. (2003) *El Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente (Un estudio de caso)*. Tesis de grado de doctora no publicada. Universidad Rovira y Virgili- Tarragona. España.

SAYAGO, Zoraida Beatriz y CHACON, María Auxiliadora. Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. Universidad de los Andes.

SCHÖN, D. (1995) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

TORRES, S. (1991). *La Práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*. En: Jackson, Ph. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ZABALZA, M. (1998). *El prácticum en la formación de maestros*. En *La formación de maestros en los países de la Unión Europea*. (322-337). Madrid: Narcea.

ANEXOS