

**DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACION, CULTURA Y SISTEMAS SEMIÓTICOS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA**

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

**CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS
DECLARATIVOS SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

Una aproximación con estudiantes de Magisterio en Educación Preescolar

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia

Autor: Patricia Ramírez Otálvaro

Director: Dr. J. Reinaldo Martínez Fernández

Barcelona 2010

¡GRACIAS! “MAESTRO”, REINALDO.

“La pregunta por el sentido de la educación no equivale tan sólo a ¿qué es la educación?, sino más bien a ¿qué queremos de la educación?, y hasta ¿qué deberíamos pedirle a la educación? Desde luego, no basta con enseñar a los neófitos unas cuantas habilidades simbólicas y prepararles para desempeñar un oficio; ni mucho menos con inculcarles hábitos de obediencia y respeto, ni siquiera fermentos de inconformismo. No, es necesario algo más: hay que entregarles la completa perplejidad del mundo... Hay que decir pedagógicamente a los que vienen que lo esperamos todo de ellos, que les transmitimos lo que creemos mejor de lo que fuimos, pero que sabemos que les será insuficiente. Que lo transformen todo, empezando por sí mismos, pero guardando conciencia de qué es y cómo es (de qué fue y cómo fue), lo que van a transformar” (Savater, 1997:77).

Los cambios son inevitables, la mejora es opcional. Los docentes podemos vivir esos cambios como problemas o como una posibilidad para mejorar. Pero hacerlo de un modo u otro no depende en exclusiva de nuestra voluntad, sino en buena medida de las opciones institucionales que se nos ofrezcan. Para vivir los cambios como posibilidad, es preciso que podamos elegir.

Cambiar, y hacerlo en una dirección de mejora, requiere en cualquier caso y para todos los implicados, una condición necesaria:

Tener claro en qué mundo vivimos y elegir qué mundo queremos (Blanco, 1999:11).

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS

DECLARATIVOS SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Una aproximación con estudiantes de Magisterio en Educación Preescolar

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia

CONTENIDO

CONTENIDO	Pág.
PRESENTACIÓN	13
I. INTRODUCCIÓN	16
II. MARCO REFERENCIAL	23
2.1. ENSEÑANZA EN EDUCACION SUPERIOR	23
2.2. PROFESIONAL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	31
2.3. ESTUDIANTE A MAGISTERIO: MODELOS DE FORMACIÓN Y PRÁCTICA	37
2.4. ESTUDIANTE DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	49
2.5. ESTUDIANTE DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR DEL TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA	58
III. MARCO TEÓRICO	66
3.1. PSICOLOGÍA DE LA EDUCACION	66
3.2. METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN	70
3.3. MOTIVACIÓN	83
3.4. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE	99
3.5. CAMBIO CONCEPTUAL	120
3.6. ENSEÑANZA ESTRATEGICA	132
3.7. COMPETENCIAS	145
IV. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	168
4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	168
4.2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	174
4.3. OBJETIVOS	181
V. MARCO METODOLÓGICO	182

5.1. PARTICIPANTES	184
5.2. DISEÑO: VARIABLES Y SU OPERACIONALIZACIÓN	185
5.2.1. La motivación	186
5.2.2. Las concepciones de aprendizaje	187
5.2.3. Las creencias sobre la práctica profesional	189
5.2.4. Las percepciones sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional	191
5.2.5. Los conocimientos declarativos	194
5.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS	196
5.3.1. El cuestionario	196
5.3.2. Los grupos de discusión	197
5.3.3. La entrevista no estructurada	197
5.4. PROCEDIMIENTO	198
5.4.1. Fase de planeación	199
5.4.2. Fase de trabajo de campo	200
5.4.3. Fase de organización y transformación de datos	202
5.4.4. Fase de análisis de datos y categorización	203
5.4.5. Fase de elaboración del informe final	204
5.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS	205
5.5.1. Orientación cuantitativa	205
5.5.1.1. <i>Análisis de estadística descriptiva</i>	205
5.5.1.2. <i>Análisis factorial</i>	205
5.5.1.3. <i>Análisis con la prueba T de Student</i>	206
5.5.1.4. <i>Análisis correlacional</i>	206
5.5.1.5. <i>Análisis de Cluster</i>	206
5.5.2. Orientación cualitativa	207
VI. RESULTADOS	209
6.1. APROXIMACIÓN CUANTITATIVA	209
6.1.1. Resultados pretest	211
6.1.1.1. <i>Datos personales y valoración</i>	211

6.1.1.2. <i>Concepciones de aprendizaje</i>	215
6.1.1.3. <i>Creencias sobre la práctica profesional</i>	215
6.1.1.4. <i>Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional</i>	219
6.1.1.5. <i>Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional</i>	222
6.1.2. Resultados postest análisis transversal	223
6.1.2.1. <i>Datos personales y valoración</i>	224
6.1.2.2. <i>Concepciones de aprendizaje</i>	227
6.1.2.3. <i>Creencias sobre la práctica profesional</i>	228
6.1.2.4. <i>Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional</i>	230
6.1.2.5. <i>Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional</i>	233
6.1.3. Resultados postest análisis longitudinal	234
6.1.3.1. <i>Datos personales y valoración</i>	234
6.1.3.2. <i>Concepciones de aprendizaje</i>	238
6.1.3.3. <i>Creencias sobre la práctica profesional</i>	238
6.1.3.4. <i>Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional</i>	241
6.1.3.5. <i>Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional</i>	244
6.1.4. Comparación medias pretest y postest longitudinal	245
6.1.4.1. <i>Datos personales y valoración</i>	245
6.1.4.2. <i>Concepciones de aprendizaje</i>	248
6.1.4.3. <i>Creencias sobre la práctica profesional</i>	250
6.1.4.4. <i>Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional</i>	251
6.1.4.5. <i>Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional</i>	253
6.2. DISCUSION	256

6.2.1.	Discusión en relación con el pretest	256
6.2.1.1.	<i>Datos personales y valoración</i>	256
6.2.1.2.	<i>Concepciones de aprendizaje</i>	258
6.2.1.3.	<i>Creencias sobre la práctica profesional</i>	260
6.2.1.4.	<i>Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional</i>	262
6.2.1.5.	<i>Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional</i>	265
6.2.2.	Discusión en relación con el análisis transversal	267
6.2.2.1.	<i>Datos personales y valoración</i>	267
6.2.2.2.	<i>Concepciones de aprendizaje</i>	269
6.2.2.3.	<i>Creencias sobre la práctica profesional</i>	270
6.2.2.4.	<i>Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional</i>	271
6.2.2.5.	<i>Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional</i>	273
6.2.3.	Discusión en relación con el análisis longitudinal	274
6.2.3.1.	<i>Datos personales y valoración</i>	275
6.2.3.2.	<i>Concepciones de aprendizaje</i>	277
6.2.3.3.	<i>Creencias sobre la práctica profesional</i>	281
6.2.3.4.	<i>Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional</i>	286
6.2.3.5.	<i>Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional</i>	291
VII.	CONCLUSIONES Y LIMITACIONES	294
7.1.	ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL	294
7.2.	CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE	296
7.3.	CREENCIAS DE PRÁCTICA	299
7.4.	PERCEPCIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS EJECUTADAS EN PRÁCTICA	301
7.5.	CONOCIMIENTOS DECLARATIVOS	303

7.6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	306
7.7. PERSPECTIVAS	307
REFERENCIAS	311
ANEXOS	345
1. Tabla comparativa: Competencias deseables para los maestros en Educación Superior.	345
2. Modelo competencial general de los docentes universitarios, basado en los conceptos y terminología del Proyecto de Tuning (Peña Tirado, 2007)	347
3. Competencia pedagógica en la cual integra nueve sub-competencias (Zabalza, 2002)	348
4. Estructura del ECAES: prueba de competencias genéricas. Guía de orientación (Ley 1324/09 y reglamentado por el Decreto 3963/09)	349
5. Núcleos del saber pedagógico (Decreto 272/98 renovado por el Decreto 2566/03)	351
6. Competencias generales evaluables antes de la titulación del estudiante a magisterio en el Estado Colombiano	352
7. Competencias específicas en la profesión del maestro en educación infantil en España (Ley Orgánica 2/06 del 3/05 de educación, artículo 92)	353
8. Competencias propias del programa Educación Preescolar (ECAES, 2009)	355
9. Dimensiones del desarrollo humano, sugeridas para la formación integral del infante en el currículo de educación preescolar	356
10. Plan de estudios: Licenciatura en Educación Preescolar. Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia	358
11. Ejes procedimentales para la instrucción estratégica (Pozo y Postigo, 2002)	360
12. Las competencias en el ámbito profesional y las competencias en el ámbito educativo (Zabalza y Arnua, 2004)	363
13. Descriptores para definir los niveles del marco europeo de cualificaciones (Sellin, 2008)	366
14. Las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes: básicas, ciudadanas y laborales (Parra, 2006)	370
15. Los componentes que soportan las competencias en los procesos de formación profesional (De Miguel Díaz y otros, 2005)	371
16. La competencia en el desarrollo de la educación y la formación profesional (EFP) (Weigel y Mulder, 2006)	372

17. Identificación específica de la edad de la muestra	374
18. Resumen micro currículo de la práctica profesional X	375
19. Cuaderno de recolección de datos (CRD)	377
20. Cuestionario para la discusión de grupos con estudiantes	390
21. Cuestionario para la entrevista a docentes asesores	392
22. Generalidades de la propuesta de intervención con el grupo experimental en el seminario de práctica profesional décima (X)	393
23. Tabla 60: Concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar para las directivas	408
24. Competencias que las estudiantes de décimo semestre no lograron de acuerdo a los docentes asesores	409
25. Competencias que las estudiantes de décimo semestre no han logrado en voz de las maestras cooperadoras	410

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadros	Pág.
1. Resumen núcleos de formación profesional del diseño curricular Licenciatura en Educación Preescolar en el Tecnológico de Antioquia	61
2. Interacción objetivos – motivación (Ormrod, 2007)	90
3. Competencias procedimentales en el aula de estudiantes a magisterio (Nossar, 2006)	163
4. Operacionalización de la variable motivación	187
5. Operacionalización de la variable concepción de aprendizaje	189
6. Operacionalización de la variable creencias de aprendizaje	191
7. Operacionalización de la variable percepciones de las competencias ejecutadas en práctica	193
8. Operacionalización de la variable conocimientos declarativos	195
9. Fase de planeación en el procedimiento metodológico	199
10. Fase de trabajo de campo	201
11. Fase de organización y transformación de datos	202
12. Fase de análisis de datos y categorización emergente	204
13. Fase de elaboración del informe final	205
14. Técnica de matrices para análisis de información cualitativa	208
15. Organización de acciones sugeridas por las estudiantes para resolver problemas de aula	288

TABLAS DE DATOS

1. Razones postuladas por las estudiantes para elegir la profesión	212
2. Valoración personal sobre el desempeño académico profesional	212
3. Correlación entre orientación motivacional y valoración por el desempeño académico	213
4. Condiciones de Influencia en los resultados en el desempeño académico profesional.	213
5. Correlación entre orientación motivacional y contexto de influencia en el desempeño académico	214
6. Contextos ocupacionales en el rol de estudiantes	214
7. Concepción de aprendizaje como conocer, aprender, aplicar	215
8. Creencias sobre la práctica profesional	216
9. Diferencias entre creencias de práctica profesional como proceso y meta	216
10. Creencias sobre la práctica profesional – apreciación	217
11. Correlación entre las concepciones de aprendizaje y las creencias sobre la práctica	218
12. Percepción sobre competencias desarrolladas en planificación, control y evaluación	220
13. Centros de los conglomerados finales para el pretest	221
14. Conocimientos declarativos: pedagogía, educabilidad y enseñabilidad	223
15. Razones que postulan las estudiantes para elegir la profesión	224
16. Valoración personal sobre el desempeño académico profesional	224
17. Correlación entre orientación motivacional y valoración por el desempeño académico	225
18. Condiciones de influencia en los resultados del desempeño académico	225
19. Correlación entre orientación motivacional y contexto de influencia en el desempeño académico	226
20. Contextos ocupacionales al rol de estudiantes	226
21. Concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar	227
22. Diferencias entre las creencias de la práctica como proceso y meta	228

23. Concepción de práctica descriptiva cualitativa – apreciación	228
24. Correlación entre las concepciones de aprendizaje y las creencias sobre la práctica	229
25. Percepción competencias desarrolladas en planificación, control y evaluación	231
26. Centros de conglomerados finales postest: análisis transversal	232
27. Conocimientos declarativos: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad	234
28. Razones que postulan las estudiantes para elegir la profesión	235
29. Valoración personal sobre el desempeño académico profesional	235
30. Correlación entre orientación motivacional y valoración por el desempeño académico	236
31. Condiciones de influencia en los resultados del desempeño académico	236
32. Correlación entre orientación motivacional y contexto de influencia en el desempeño académico	237
33. Contextos ocupacionales al rol de estudiantes	237
34. Concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar	238
35. Relación entre proceso y meta de práctica profesional	239
36. Concepción de práctica descriptiva cualitativa – apreciación	239
37. Correlación entre las concepciones de aprendizaje y las creencias sobre la práctica	240
38. Percepción competencias desarrolladas en planificación, control y evaluación	241
39. Centros de conglomerados finales postest: análisis longitudinal	243
40. Conocimientos declarativos: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad	245
41. Comparación razones de las estudiantes para elegir la profesión	246
42. Comparación valoración personal sobre el desempeño académico profesional	246
43. Comparación condiciones de influencia en los resultados del desempeño académico	244
44. Comparación contextos ocupacionales al rol de estudiantes	247
45. Comparación concepción de aprendizaje como conocer	248

46. Comparación concepción de aprendizaje como aprender	248
47. Comparación concepción de aprendizaje como aplicar	249
48. Comparación concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar	249
49. Comparación creencias de la práctica como proceso	250
50. Comparación creencias de la práctica como meta	250
51. Comparación creencias de la práctica como proceso y meta	252
52. Comparación percepción sobre las competencias desarrolladas en planificación	252
53. Comparación percepción de las competencias desarrolladas en control	252
54. Comparación percepción de las competencias desarrolladas en evaluación	253
55. Comparación percepción de las competencias desarrolladas en práctica: planificación, control y evaluación	253
56. Comparación conocimientos declarativos en pedagogía	254
57. Comparación conocimientos declarativos en enseñabilidad	254
58. Comparación conocimientos declarativos en educabilidad	255
59. Comparación conocimientos declarativos: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad	255

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS

DECLARATIVOS SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Una aproximación con estudiantes de Magisterio en Educación Preescolar

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia

PRESENTACIÓN

La Tesis Doctoral gira en torno a la formación de las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar destacando los conocimientos previos sobre la práctica profesional¹ como elemento de análisis incidente en la autorregulación de su aprendizaje y en su proyección como maestras de educación infantil. Para este análisis fue necesario profundizar en factores asociados a la autorregulación tales como: orientación motivacional, concepción de aprendizaje, creencias de práctica, percepción sobre las competencias ejecutadas en la práctica y conocimientos declarativos integrados a la práctica.

El análisis se contextualiza en el escenario de la educación superior, el desarrollo y la mejora de la proyección personal, los conocimientos y las competencias de los estudiantes universitarios; en este caso, estudiantes aspirantes a magisterio en educación preescolar, cuyo objeto de estudio se discute alrededor de la atención integral, la formación inicial y la educación preescolar de los niños de cero a siete años.

La problemática del estudio se delimita alrededor del reconocimiento y la modificación de las concepciones sobre el aprendizaje y la práctica profesional, como una posibilidad de impedir el continuismo de prácticas de enseñanza identificadas más por la historia educativa personal, y la herencia socio cultural (paradigma tradicional), que no por la transferencia y la generalización de los modelos de enseñanza aprendidos en la institución formadora como una visión de cambio a lo largo de toda la vida (*life long learning*).

Por tanto, el estudio en sus lineamientos referenciales, teóricos y empíricos pretende aportar en la reconstrucción del programa de licenciatura: modelo de formación y modelo de práctica, a partir

¹ Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Medellín – Colombia.

de los principios epistemológicos y metodológicos, que desde la psicología cognitiva, contribuyan a que las estudiantes accedan a la reflexión y la toma de conciencia en torno a las metas de logro, la modificación de las concepciones previas sobre aprendizaje, el mejoramiento significativo de la práctica de desempeño, y la toma de conciencia en los procedimientos ejecutados en práctica, para dar cuenta de qué saben, qué saber hacer, cómo saben hacerlo, y cómo seguir mejorando a lo largo de su vida laboral (*life long learning*).

Para tal cometido, el lector encontrará en el documento siete capítulos, relacionados con:

Los antecedentes y el marco situacional del estudio, relacionados esencialmente con los resultados del estudio exploratorio “el uso del conocimiento profesional de las estudiantes de Educación Preescolar” (DEA: 2007).

El contexto referencial, donde se delimitan los principales objetivos de la educación superior, las funciones e importancia del docente en tal nivel, las normas y características que fundamentan los modelos de formación y práctica de los estudiantes a magisterio, y el escenario de formación de las estudiantes a Licenciatura en Educación Preescolar.

El marco conceptual donde se sintetizan las teorías y las investigaciones relacionadas con la metacognición, la autorregulación, la motivación, los conocimientos previos, las concepciones de aprendizaje, el cambio conceptual, la enseñanza estratégica y las competencias; categorías fundamentales para el análisis y la comprensión de los objetivos previstos.

El marco metodológico, donde se explicitan los procedimientos, las técnicas y los instrumentos de recolección, organización, descripción y análisis de la información; el cual pretendió acogerse a los lineamientos de la indagación constructivista y ajustarse a la complementariedad metodológica (cuantitativa y cualitativa) en un estudio de caso grupal ($n= 38$ estudiantes).

Los resultados, apartado donde se detalla la descripción estadística, y a partir de ella, se propone la discusión crítica sobre los datos encontrados, capítulo reconocido por las inferencias y las deducciones en contraste con las referencias contextuales, teóricas y empíricas.

Por último, se hallan las conclusiones y las limitaciones, espacio donde se sintetizan, confirman y relacionan los postulados del estudio, con otras investigaciones, y se enuncian las limitaciones en la gestión del estudio.

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS

DECLARATIVOS SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Una aproximación con estudiantes de Magisterio en Educación Preescolar

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia

I. INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí se presenta se planteó como objeto de análisis las concepciones de aprendizaje en relación con las creencias y los conocimientos declarativos que sobre la práctica profesional tiene un grupo de estudiantes del décimo semestre de Magisterio en Educación Preescolar. El estudio se realizó en la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia (Medellín-Colombia), y se planteó con la finalidad de generar lineamientos para el diseño de un modelo de enseñanza aprendizaje en Educación Superior orientado a fomentar en las estudiantes a Magisterio en Educación Preescolar la autorregulación del aprendizaje durante la práctica profesional, y después de ella (*long life learning*) cuando se incorporen al mundo laboral.

En este sentido, el interés estuvo en profundizar en el marco teórico de la Psicología de la Educación e investigaciones relacionadas con la enseñanza en Educación Superior, el profesor de maestros y los modelos de formación y práctica para estudiantes de magisterio. Además, se indagó acerca de una serie de constructos específicos en el área de la psicología de la educación como soporte explicativo y analítico del estudio, tales como autorregulación, concepciones de aprendizaje, creencias, conocimientos declarativos, cambio conceptual, motivación, competencias y enseñanza estratégica.

En estudio surgió del trabajo previo base “uso del conocimiento profesional de las estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar en los escenarios de práctica profesional” (Ramírez, 2007)². En dicho estudio, se identificaron las situaciones problemáticas frecuentes y emergentes de la práctica profesional, las actuaciones y los conocimientos profesionales de las estudiantes en los escenarios de enseñanza aprendizaje del nivel de educación preescolar, y las competencias

² Diploma de Estudios Superiores (DEA). Universidad de Barcelona. Estudio exploratorio en el que participaron 63 estudiantes y 11 maestras cooperadoras. Octubre 31/07.

requeridas para resolver las situaciones problema identificadas. Resultados que son descritos a continuación por su incidencia en la orientación teórica y metodológica de la presente investigación.

Con relación a las problemáticas frecuentes y emergentes de los escenarios de práctica profesional, las estudiantes enunciaron tres situaciones: a) la gestión organizativa y administrativa de la práctica por parte de la institución formadora, donde incluyeron aspectos relacionados con las condiciones administrativas y pedagógicas de los centros de práctica³, la gestión de la práctica al interior del plan de estudios, y las condiciones ambientales de las aulas destinadas para la ejecución de la práctica; b) las características y comportamientos de los padres de familia y de la población infantil⁴; y c) las debilidades en los conocimientos y las actuaciones personales-profesionales para ejecutar la práctica, problemática expresada por algunas estudiantes⁵.

Es decir, las estudiantes identificaron como situaciones problema de la práctica, el contexto institucional de formación y las particularidades psicológicas, neurológicas, económicas y socioculturales de los infantes del nivel de preescolar y su entorno más próximo (padres de familia); además los conocimientos adquiridos con su transferencia en la práctica profesional fueron correlacionados como problemática por un mínimo de estudiantes. Las conclusiones del estudio previo dejaron como inquietud, el interrogante acerca de ¿por qué las estudiantes centraron el análisis de las problemáticas de práctica fuera de su propia responsabilidad y desempeño? En pro de indagar en posibles respuestas que permitan justificar esos resultados, se pusieron en consideración factores propios del aprendizaje de las estudiantes y su entorno de formación, tales como:

La falta de participación consciente de las estudiantes en los procesos de formación profesional y su poca identidad como practicantes en los distintos centros de práctica, conjeturas respaldadas

³ “Siempre nos envían a centros de práctica de bienestar familiar, donde no hay cooperación por parte de los directivos y docentes, y se enfocan más en la alimentación que en lo académico”, ejemplo de la tendencia de gestión administrativa encontrada en 44 estudiantes de 63.

⁴ “Las pocas ganas que ponen los padres, frente a la educación de sus hijos”, ejemplo de la tendencia de caracterización de familias e infantes en 16 estudiantes de 63.

⁵ “Organizar los conocimientos, es decir un plan de estudios en donde se lleven primero diagnósticos, para analizar las necesidades de los niños según la edad”, ejemplo de la tendencia sobre desempeño personal, en 7 estudiantes de 63.

en trabajos adelantados por Domingo (2008), Ferreres e Imbermón (1999), Grimmett (1998), Marcelo (2002), Tafir (2004) y Vasco (1996).

La poca experiencia profesional-laboral de las estudiantes en el rol de maestras o directoras de grupo, factor que les impidió comprender la vivencia de práctica como evento desde el cual encontrar y afrontar situaciones concretas, variables y transitorias, en coherencia con los aprendizajes obtenidos en la formación profesional, epistemológica y práctica obtenida desde la institución formadora (Tafir, 2004); desaprovechando así dicha experiencia, como una herramienta para construir discursos (Vasco, 1996), formular y resolver problemas. Es de anotar que esa identidad como maestras, es una condición necesaria para hacer la transición de alumnas de universidad a maestras de escuela (Ferreres e Imbermón, 1999; Marcelo, 2002).

Las reflexiones sobre la gestión de la práctica realizada por las estudiantes en los seminarios de formación, se cree que incidió en el tipo de reconstrucción conceptual, procedimental y práctica de los saberes aprendidos para la acción docente, los significados y los sentidos obtenidos sobre el acto de la enseñanza y el rol como enseñantes de educación infantil (Grimmett, 1998:12).

La calidad en la formación de los docentes asesores especialmente en lo referido con la sustentación teórica del aprendizaje experiencial (Domingo, 2008:121), para guiar a las estudiantes en la formación de práctica profesional, posibilitándoles la comprensión de la misma como una experiencia para construir conocimiento, formular y resolver problemas.

Y los mecanismos previstos por las agencias de práctica para favorecer la integración y la participación de las estudiantes en la dinámica escolar, asignando responsabilidades, deberes y espacios para afrontar las tareas correspondientes a su función, garantizando o no, el posicionamiento de las estudiantes como profesionales en el área, tal como lo recomienda el manual de prácticas (Calad y otros, 2006:32).

En lo concerniente con las actuaciones y los conocimientos de las estudiantes en los escenarios de práctica profesional, los datos fuente mostraron que las debilidades y las fortalezas en ambos aspectos estaban asociados al ejercicio o rol como enseñantes: cómo gestionar la planeación,

cómo orientar la secuencia de didácticas específicas⁶, cómo integrar a los niños con necesidades educativas especiales⁷ y cómo intervenir desde el rol de practicantes para solucionar los conflictos de interacción y comunicación inadecuada entre los niños en la agencia de práctica (planteamientos coincidentes con las problemáticas frecuentes y emergentes en los escenarios de aula, señalados por un mínimo de estudiantes en las actuaciones y conocimientos personales-profesionales).

Respecto a estos hallazgos se resaltaron las apreciaciones de las maestras-cooperadoras (maestras directoras de grupo responsables de acompañar a las estudiantes durante la experiencia de práctica), quienes sustentaron que tales actuaciones y conocimientos eran poco efectivas en las estudiantes, por razones tales como actitudes no favorables⁸, aptitudes no competentes⁹ y falta de dominio teórico-práctico sobre estrategias de enseñanza, proyectos de aula o área y actividades lúdicas integradas con el proceso de aprendizaje de los infantes.

En otras palabras, según las estudiantes el saber y el saber hacer correspondientes a los conocimientos y los procedimientos aprendidos en los cursos teóricos y prácticos de los núcleos de educabilidad, enseñabilidad y pedagogía, no siempre fueron recordados, transferidos o generalizados para ejecutar lo previsto en la planeación de práctica o para resolver situaciones imprevistas o problemáticas en el escenario de aula, tendencia reafirmada por las maestras cooperadoras, quienes consideraron otra debilidad en la proyección de estas profesionales referida con el saber ser en contexto.

La tendencia concluyente alrededor de las actuaciones y los conocimientos de las estudiantes en práctica, contrastada con la documentación de la institución formadora, permitió reconocer un programa de formación organizado de tal forma¹⁰ que podía garantizar el desempeño competente

⁶ “¿Cómo integrar el área de las ciencias naturales en el preescolar, con el resto de los contenidos, y cómo hacer llegar este conocimiento al niño?”. Ejemplo de una respuesta a la pregunta sobre los conocimientos difíciles de aplicar en el aula de práctica.

⁷ “La inclusión de niños con necesidades educativas especiales o discapacidad, pues en los centros que he estado no me he encontrado con esta población”. Ejemplo de una respuesta a la pregunta sobre los conocimientos difíciles de aplicar en el aula de práctica.

⁸ Actitudes no favorables para observar, escuchar, recibir sugerencias, analizar las partes y el todo en las situaciones de aula. Ejemplo de la apreciación de las maestras cooperadoras.

⁹ Aptitudes no competentes especialmente en el dominio de grupo y la resolución de conflictos de aula. Ejemplo de la apreciación de las maestras cooperadoras.

¹⁰ Diseño curricular de educación preescolar (núcleos, cursos, seminarios, prácticas), en coherencia con la identidad académica propuesta por el Estado colombiano para la formación de licenciados o estudiantes a magisterio.

de los aprendices en los escenarios de práctica. Confrontación que dejó preguntas respecto de la gestión curricular y las estrategias utilizadas para que las estudiantes logaran la transferencia y la comprensión plural, e interdisciplinaria, del conocimiento aprendido o la seguridad procedimental y aplicativa del mismo en las diferentes situaciones de la práctica.

De igual forma, los datos fuente permitieron poner en discusión el modelo de formación, el modelo de práctica elegida por la institución formadora, y los mecanismos propuestos en el diseño curricular para que las estudiantes logaran la interacción e integración entre el conocimiento profesional y los problemas socio-educativos relevantes de los centros de práctica, alcanzando el contraste significativo entre teorías, creencias e intereses personales, con factores e influencias externas como otras teorías, costumbres escolares y cultura profesional, lo que a su vez, podría condicionar la potencialidad de los esquemas de significados de los maestros en formación inicial y las teorías prácticas sobre su profesión (Porlán y Rivero, 1998).

En definitiva, las tendencias afines con las situaciones problemáticas frecuentes y emergentes en los escenarios de enseñanza aprendizaje del nivel de preescolar, y con los conocimientos y las actuaciones de las estudiantes para enfrentarlos, dieron lugar a proponer y discutir cuatro competencias genéricas, a las que deberían acceder las estudiantes a través del proceso de formación profesional, correlacionadas con la propia actuación como aprendices de magisterio: planificar y regular la propia intervención en el aula; aplicar el conocimiento interdisciplinar en los escenarios de enseñanza aprendizaje; vincular el conocimiento formativo con los problemas prácticos profesionales; concebir la práctica profesional como experiencia sobre la cual tomar conciencia de las carencias formativas (metacognición y autorregulación), y actuar buscando su constante mejoramiento.

1. El dominio de procedimientos de planificación y regulación de la propia intervención en el aula, la capacidad para tomar decisiones ajustando actuaciones y mediaciones favorecedoras de la autonomía, la socialización, la diferenciación progresiva de los infantes entre sí, y el control sucesivo de sus impulsos y acciones; alterno a ello, posibilitar la adquisición del lenguaje como herramienta básica de comunicación y representación de la realidad (Castelló, 2001:11).

2. La capacidad para aplicar el conocimiento interdisciplinar en el aula, para planear tomando decisiones fundadas en las adecuaciones entre contenidos, estudiantes, currículo y comunidad; para establecer, negociar y mantener un clima de convivencia en el aula; y para usar de manera efectiva estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen al grupo, tal como lo expresa *la National Comisión on Teaching and America's Future (2002)*, *Darling Hammond y Bransford (2005)*, citado por Escudero Muñoz, 2006:33).
3. La capacidad de vincular el conocimiento formativo con los problemas prácticos profesionales, demostrando procedimientos del tipo reconocer y formular problemas, tomar conciencia de las ideas propias y contrastarlas con informaciones y datos, reorganizarlas, aplicar los conocimientos, etc., fundamentada como uno de los ejes para construir el conocimiento profesional deseable (García Pérez, 2006:269).
4. La habilidad de concebir la práctica profesional como experiencia sobre la cual tomar conciencia de las carencias formativas “competencias metacognitivas y metaoperativas, la forma de ser consciente de los propios recursos intelectuales y prácticos, de cuáles son y de cómo manejarlos, y de las actitudes y componentes ligados a la personalidad, de qué manera se resuelven las situaciones inesperadas o conflictivas que se deben enfrentar” Zabalza (2006:320).

En resumen, lo expuesto señala el pensamiento de las estudiantes respecto de la práctica y sus actuaciones en la gestión de la misma, afirmaciones explícitas o concepciones que de alguna manera justifican la comprensión, las creencias, los significados, las imágenes mentales y las preferencias conscientes o inconscientes de la práctica como práctica y los aprendizajes alrededor de la misma (Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006); convicciones personales que no demandan ser consensuadas e influyen notoriamente en la adquisición de nuevos conocimientos; y que para efectos de este estudio se integran bajo el concepto de conocimientos previos y concepciones sobre la práctica profesional de las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar.

De donde se resalta la necesidad de reconocer, modificar o reestructurar dichos conocimientos en pro de generar nuevos aprendizajes o cambios conceptuales alrededor de la práctica profesional

(Ausubel, Novak y Hanesian, 1993; Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006; Cubero, 2005; Limón y Carretero, 1996; Martínez Fernández, 2004; Marton, Dall' Alba y Beaty, 1993; Pintrich, 2002; Pozo, 2003), dado que la práctica es el escenario oportuno para enfrentar a las estudiantes con la necesidad de articular y generar diálogo entre el conocimiento teórico, el procedimental, el aplicativo y el personal con la realidad local, ofreciéndoles identidad en su desempeño profesional; aunque no siempre lo logren porque quizás durante la ejecución de la misma, deban acceder a muchos asuntos explícitos de orden administrativo que les impidan deliberar con certeza sobre sus actuaciones, activar sus recursos intelectuales o tomar decisiones en coherencia con lo aprendido, y, en lugar de ello, actúen guiadas por su intuición y sus teorías personales (Atkinson, 2002; Contreras Domingo, 1987; Diker y Terigi, 1997; Domingo, 2008; Pérez Gómez, 1989).

Como una manera de apoyar a las estudiantes en el reconocimiento de las concepciones sobre la práctica y su reestructuración, beneficiando aprendizajes y cambios conceptuales, la finalidad del estudio ha sido analizar las concepciones de aprendizaje en relación con las creencias y los conocimientos declarativos que se tienen sobre la práctica profesional; y en la aproximación a una modalidad de enseñanza orientada al fomento del aprendizaje autorregulado en dicha práctica. Al respecto se integraran argumentos de Díaz (2005); Edwards, Derek y Mercer (1998); García Pérez (2006); Martín y Moreno (2007); Monereo (2002, 2006, 2007); Navío Gómez (2005); Pérez (2002); Porlán y Rivero (1998); Pozo (2003); Tardif (2004); Zabala y Arnua (2007), entre otros.

Por último, el impacto de la investigación se proyecta sobre la explicación y la comprensión de los modelos de enseñanza y práctica, los procesos de aprendizaje, la identificación de los saberes, y las competencias que ratifiquen la identidad de los estudiantes a magisterio en Educación Preescolar.

II. MARCO REFERENCIAL

En este capítulo, se exponen los lineamientos generales en lo legal, conceptual y socio-histórico sobre las temáticas de la Enseñanza en Educación Superior, el profesor de Educación Superior, el profesor de estudiantes de magisterio y los estudiantes a magisterio, con algunos datos empíricos; conceptos elegidos por favorecer de una u otra forma la comprensión sobre las bases teóricas y procedimentales de la formación de los estudiantes de Magisterio de Educación Preescolar en el escenario universitario. En cada categoría se enfatiza el escenario colombiano y la Institución Tecnológico de Antioquia, con aportaciones de la Unión Europea (UE).

2.1. ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Se define la Educación Superior como un proceso de nivel postsecundario que ofrece diversos estudios de formación académico profesional o de formación para la investigación y es impartida por universidades, instituciones tecnológicas o instituciones técnicas (dependiendo de la normatividad y acreditación de cada nación). Se concibe como un derecho humano fundamental de carácter público y una herramienta para construir sociedades con desarrollo humano sustentable: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948: Art.26).

Tal intencionalidad es reiterada en la conferencia mundial sobre Educación Superior (París, 2009) donde además se enfatiza en tres líneas de acción: el aprendizaje, la investigación y la innovación como factores desde los cuales aportar en la sostenibilidad, la erradicación de la pobreza, la satisfacción de las necesidades y la solución de retos locales y globales; la internacionalización, la regionalización y la globalización como ámbitos en los que se puede fortalecer la colaboración, la competencia en investigación, la innovación, la creatividad y la calidad académica; y la búsqueda de mecanismos y recursos necesarios para garantizar la equidad, la integración, el acceso, la diversidad y la calidad pertinente a cada contexto. Se infiere

así, que, los deberes asignados a nivel mundial en lo educativo recalcan una vez más la misión de la Educación Superior alrededor de la docencia, la investigación, la extensión y el trabajo comunitario.

En el contexto Colombiano, las funciones de la Educación Superior las redefine la Constitución Política (1991), con responsabilidades congruentes con la naturaleza del Estado Social de Derecho; a su vez, la Ley 30/92 especifica su organización como un servicio público cultural inherente a la finalidad social del Estado y los servicios públicos, según la Constitución Política: “la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Ley 30/92:1). Sobresalen en las funciones básicas: formar a los estudiantes siguiendo las exigencias de creación, desarrollo y transmisión del conocimiento, y contribuir al desarrollo científico, cultural, económico, político y ético de la región y la nación.

Ahora, independiente de las funciones estipuladas por la norma, la Educación Superior se renueva de manera constante a partir de las influencias de la mundialización¹¹ y la globalización¹², circunstancias que le demandan la producción de conocimiento como motor de desarrollo, la innovación en técnicas de la comunicación y el saber en reciprocidad con el mercado y la economía (UNESCO, 2005:4-6). En otras palabras, la Universidad debe ser capaz de adaptarse a las demandas del empleo, situarse en un contexto de gran competitividad, incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia, constituirse en motor de desarrollo local y reubicarse en un escenario globalizado (Zabalza, 2002).

Todos estos retos dependen, entre otros factores, de los rasgos culturales, las habilidades y los saberes de las personas que producen el conocimiento; la articulación de cada institución con otros actores y entidades (aprender a aprender socialmente y aprovechar el conocimiento

¹¹ Mundialización: desregulación económica, financiera y hegemonía política mundial; que ocasiona profundas mutaciones económicas, sociales, culturales y lingüísticas; e instala el concepto de modelos de integración social (Moreno Rincón, 2002).

¹² Globalización: apertura e interrelación de sistemas diversos, tales como las tecnologías de la comunicación, la información y el transporte, los cuales adquieren nuevas propiedades emergentes y alcanzan una dimensión planetaria en la apertura de mercados locales al flujo internacional de bienes, servicios, tecnología y capital (Moreno Rincón, 2002).

universal para crear el propio); y el sostenimiento de la iniciativa para cambiar al ritmo de la construcción de la ciencia, la tecnología y las humanidades (Didriksson, 2008).

Cabe señalar al respecto que, en los países en vía de desarrollo, la Educación Superior debe asumir los retos de la sociedad cognitiva, la mundialización y la globalización, y de manera simultánea, resolver dilemas y limitantes tales como: propiciar estándares para elevar el nivel o la calidad de vida de sus habitantes y el desarrollo sociocultural (Cañón, 2004:14), buscando erradicar la burocratización de las estructuras administrativas cuyas reformas no han modificado el modo de pensar de las instituciones, las cuales siguen respondiendo a las demandas sólo desde ajustes técnicos; en consecuencia, hay un aumento en la exclusión por la división internacional de los conocimientos, la innovación tecnológica, la revolución de la ciencia y sus aplicaciones. Es decir, la gestión del conocimiento en América Latina y el Caribe es proyectada a partir de transferencia o imitación del conocimiento más que desde la innovación o la creatividad, evidenciando falta de capacidad para investigar y crear conocimiento (Didriksson y otros, 2008:5; Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006:110).

Conviene advertir que para cumplir estas funciones, la Educación Superior debe ajustarse en lo administrativo a las dimensiones política, cultural y humana que la conforman (Zabalza, 2002). En el marco político se registra la identidad institucional, la misión, los principios y la estructura administrativa, aspectos limitados por los recursos de funcionamiento y las legislaciones externas; en el componente cultural y técnico se integran los materiales del currículum, los conocimientos y las habilidades profesionales enseñadas y aprendidas, procesos movilizados por los adelantos de la ciencia, la tecnología, las necesidades socioculturales y el mundo laboral; en la dimensión humana se encuentran los profesores, quienes actúan como mediadores y agentes básicos para llevar a cabo las distintas innovaciones o transformaciones institucionales (estamento influenciado por otros círculos profesionales y asociaciones culturales que legitiman, o no, los conocimientos requeridos para ejercer la profesión y enseñarla); y los estudiantes, afectados por la permanencia en la carrera, las expectativas de empleo, las condiciones de acceso y las necesidades de formación permanente.

Del marco general sobre la Educación Superior se elige la docencia (los procesos de enseñanza-aprendizaje) como eje de interés para el estudio, porque integra en el acto de enseñar a los docentes, y en el acto de aprender a los estudiantes; y porque es entendida como un proceso dedicado a la formación, y responsable de desarrollar y mejorar la dinámica de la proyección personal, los conocimientos, las capacidades y las competencias de los aprendices, acreditándolos para el mundo del empleo (Zabalza, 2002:45).

Para lograr sus fines, dicha docencia se vale de la enseñanza (relación intencionada entre sujetos en un espacio que posibilita la transmisión, la construcción y la reconstrucción del conocimiento de las distintas ciencias), actuación que puede ser adjudicada a múltiples especialistas y desde perspectivas metodológicas diferentes, aceptando que la comunicabilidad del saber no es consecuencia, sino condición para su producción y que cada disciplina podría caracterizarse por las formas de comunicación al interior de cada comunidad científica, y dependiendo del contexto de la enseñanza propia de cada época (Flórez, 1994).

En esa dinámica, la enseñabilidad se vale del lenguaje como un sistema de comunicación abierto al conocimiento, el cual se revela no sólo en el campo semántico, sino en las formas gramaticales que dan vida a los sistemas ideológicos, las diferentes disciplinas, el arte, la cultura y que, al mismo tiempo, configura la conciencia de cada ser humano (Silvestri y Blanck, 1993). Desde ésta mirada, la enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento del saber a través de diversas relaciones, lenguajes y códigos (textuales, lógicos, icónicos, informáticos, televisivos) productos del desarrollo de la ciencia, la tecnología y la realidad cultural.

Como objeto de estudio, la enseñanza ha sido abordada por De Miguel Díaz (Coor.) y otros (2007), quienes explican cómo, a través del tiempo y por indistintas generaciones de maestros y estudiantes, se ha estructurado en diversas modalidades¹³: propuestas centradas en el estudiante (enseñanza programada, enseñanza modular, aprendizaje auto-dirigido, investigación y tutoría

¹³ Estas modalidades se desprenden de modelos explicativos (epistemológicos, psicológicos, lingüísticos y sociológicos) que interpretan situaciones de enseñanza y de aprendizaje; lo que admite la clasificación sobre modelos de enseñanza teóricos con funciones descriptivas, explicativas y predictivas, que formulan regularidades entre los hechos y los acontecimientos; se comprenden como algo dinámico y transformable, sistema abierto a las necesidades y a los cambios históricos, políticos, socioeconómicos, y tecnológicos de cada época y nación (Martínez Valcárcel, 2004; Escudero, 1981).

académica); propuestas que priorizan la dimensión grupal y la socialización (métodos de caso, lección tradicional, método del incidente, enseñanza por centro de interés, seminario, tutoría entre iguales, el grupo pequeño de trabajo y metodología de aprendizaje cooperativo); y propuestas cuyo énfasis es la interdisciplinariedad o la globalización (proyectos y resolución de problemas).

Modalidades que independiente de sus beneficios, se ven abocadas en la época actual a transformaciones inspiradas en las nuevas y distintas tecnologías de la información y la comunicación, situación que inspira el debate en la enseñanza de aula versus los múltiples escenarios de aprendizaje y el aprendizaje autónomo (Cañón, 2004:7; Didriksson, 2008:452).

La modalidad de enseñanza en Educación Superior más implementada, es la cara a cara entre el alumno y el profesor, es decir la clase teórica presencial con las unidades didácticas como ejes de trabajo u organización académica básica, estilo cómodo que sólo demanda la exposición verbal de los contenidos sobre la materia objeto de estudio por parte del profesor (De Miguel Díaz y otros, 2005:63; Gibbons, 2000:6); considerada como problemática, porque es poco reguladora del aprendizaje de los estudiantes, los hábitos de estudio y las estrategias de autorregulación. Al respecto De la Fuente y Justicia establecen como hipótesis:

“...La falta de regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje, tiene como una de las causas prioritarias la falta de explicitación por parte del profesor, en diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje de los elementos informativos necesarios para que los estudiantes puedan tomar decisiones sobre la forma en que deben aprender, obteniendo como resultado el rendimiento académico deficitario asociado a inadecuados procesos de aprendizaje” (2003:165).

En el mismo sentido y después de estudiar las concepciones explícitas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario, Martínez-Fernández (2002:3) devela interrogantes respecto de la operativización de la enseñanza como un proceso activo incidente en el cambio conceptual y la reestructuración del conocimiento, dado que las concepciones implícitas encontradas, se centran en la transmisión y la adquisición directa de la información. Conviene

señalar a este propósito que en América Latina y el Caribe la enseñanza universitaria en los últimos diez años (1998-2008) no se ha reorientado hacia los procesos de aprendizaje, sino que continúa centrada en el profesor en el sentido tradicional, prevaleciendo la clase expositiva, con escasas experiencias de pedagogía activa sistematizadas (López Segrega, 2008).

La investigación sobre los métodos de enseñanza en Colombia denuncia desigualdad y poca consolidación nacional. Díaz Villa (2000) explica que ello se debe a un problema aún no resuelto: la carencia de una teoría o conceptualización sistemática sobre el desarrollo del profesional en Educación Superior y su práctica pedagógica, ensombrecida por la noción de docencia e instrucción frente a tantos campos de conocimiento; y a la concepción sobre cultura académica entendida como expresión de relaciones de poder y control que subyacen a la división del trabajo académico en la universidad (división del currículo y agrupamiento de “n” docentes alrededor de éstas) y a la distribución, la delimitación y la ubicación jerárquica de prácticas y estatus (docencia, investigación y extensión).

Quizás reconsiderando estas problemáticas, hay otras voces que sugieren un nuevo modelo de enseñanza en Educación Superior, basado en el aprender a emprender y a aprender, centrado en conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis crítico, la reflexión y el trabajo en equipo en contextos multiculturales; combinando el saber teórico y práctico con la ciencia y la tecnología de vanguardia a partir de materiales didácticos que pongan a prueba no sólo la memoria sino las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad (Didriksson, 2008:407; la UNESCO, 1999). Proceso que demanda cambios en las interacciones maestro estudiantes y en los diversos entornos de enseñanza, donde se reconozcan los problemas personales que inhiben el aprendizaje, se fomente el desarrollo comunitario, los valores, las competencias transversales y el desarrollo de aprendizajes para toda la vida (Sanz Oro, 2005).

Subyace a estos postulados la necesidad de reestructurar los propósitos de la enseñanza para que los estudiantes tengan la oportunidad de convertir la información en conocimiento útil para resolver problemas, hacer acopio de recursos cognitivos y estrategias de aprendizaje para

enfrentar la saturación de información innecesaria, la caducidad del conocimiento y la utilización de múltiples lenguajes comunicativos (Monereo, Pozo y Castelló, 2004).

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se recomienda el cambio metodológico en la enseñanza con el objeto de establecer modalidades centradas en el desarrollo de competencias (básicas-específicas) y la calidad en el aprendizaje, que sitúen al estudiante en las mejores perspectivas de desarrollo profesional y personal¹⁴. Propuesta que implica el cambio de paradigma sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, la renovación de los métodos docentes y los sistemas o estrategias de evaluación para fomentar el trabajo autónomo del estudiante (De Miguel Díaz, 2005; Mérida, 2006). Mientras, en el ámbito colombiano, el Plan Decenal de Educación 2006/2016: Pacto Social por la Educación (PNED:2007:22) estipula que la enseñanza universitaria debe caracterizarse por currículos pertinentes que certifiquen el desarrollo de competencias (ser, saber, hacer y convivir), el desempeño a nivel personal, social y laboral; y el acceso, uso y apropiación crítica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas de aprendizaje, creatividad, avance científico, tecnológico y cultural.

Por su parte, la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia (localización del estudio), se une a estos objetivos con el Plan Rectoral “Educación sin Fronteras” (2009-2012), con metas que giran alrededor de una educación por ciclos propedéuticos¹⁵ y competencias, modelos académicos flexibles e innovadores con acreditación de calidad, que garanticen la formación profesional, integral y pertinente de los estudiantes; y con proyectos de investigación y extensión que respondan a los requerimientos de la globalización, los problemas sociales, la integración, la cobertura regional, la cooperación interadministrativa e interinstitucional. Es de anotar que a la fecha no existen antecedentes empíricos que expliquen las tendencias o modalidades de enseñanza más implementadas en la formación de técnicos, tecnólogos o licenciados, o que

¹⁴ La Declaración de Bolonia (19 de junio del 1999) formula cambios paulatinos hasta el año 2010, sugiere entre otros la adopción de un sistema de títulos semejante basado en dos ciclos principales (pregrado y grado) y un sistema de créditos; el aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables en la Enseñanza Superior (programas de estudio, cooperación interinstitucional, programas integrados de estudios, formación e investigación).

¹⁵ Formación y titulación secuencial en los diferentes programas de formación institucional: Técnicos, Tecnólogos, Profesionales y Posgraduados. La norma para los programas de formación de estudiantes a magisterio no admite titulación de Técnicos ni Tecnólogos.

describan las correlaciones entre las modalidades de enseñanza y la caracterización del aprendizaje.

En resumen, la Educación Superior es un nivel educativo con múltiples responsabilidades, desafíos y dilemas alrededor de la formación competente, profesional y laboral de los estudiantes, la producción de conocimiento, la innovación tecnológica, el aporte al desarrollo socioeconómico y político de las sociedades en consideración con las particularidades de cada región. Razones suficientes para que los Estados establezcan y propicien normas y recursos para asegurar el alcance de las demandas del siglo del conocimiento, en coherencia con el momento histórico de cada pueblo; y para que cada institución gestione planes de acción, programas, proyectos y estrategias para lograr lo señalado.

Justo es decir que la enseñanza en dicho nivel educativo es fundamental, concebida en el documento como un proceso interdependiente del aprendizaje, porque es imposible explicar cómo aprenden los estudiantes, sin tener en cuenta cómo se gestionan los contenidos, las actividades de aula, los recursos de aprendizaje y las competencias deseables desde la enseñanza. Por tanto, las modalidades de enseñanza lejos de ser rutinarias y estereotipadas, deberían ser dinámicas, rearmadas en forma permanente y de acuerdo con situaciones internas y externas, integradoras o limitantes; y a partir de diseños que viabilicen la construcción socio-cognitiva del conocimiento (por sólo señalar una característica de la concepción requerida a la época).

La problemática es que rediseñar, implementar, operacionalizar, evaluar, sistematizar e investigar la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior desde modalidades que garanticen las competencias, el aprendizaje autorregulado o el cambio conceptual, puede llevarse su tiempo, por las demandas que pueden acarrear para los actores de la comunidad educativa con visiones, o concepciones de enseñanza y aprendizaje, enmarcadas en la transmisión o con esquemas de pensamiento poco flexibles; por la falta de experiencias de enseñanza aprendizaje innovadoras, exitosas y pertinentes que se puedan replicar o readaptar a bajo costo; y por la disponibilidad en recursos económicos y humanos en las distintas instituciones para fortalecer esta línea de trabajo docente e investigativa.

A continuación se explicará, entonces, al profesional docente en Educación Superior, responsable último de transferir y adecuar en los escenarios de aula las disposiciones legales, ideológicas, filosóficas, metodológicas, psicológicas y demás, previstas por cada institución en pro de la formación de los estudiantes; es decir, el sujeto que ofrece identidad al estilo y la calidad de la enseñanza institucional.

2.2. PROFESIONAL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El docente universitario se define como un profesional formado en cualquier área disciplinar, portador de secuencias, intenciones, conceptos, interrogantes, problemas, hipótesis y argumentos sobre los avances de su disciplina; con ideas diversas sobre la orientación, el estilo de la enseñanza y la concepción de aprendizaje de los estudiantes en Educación Superior.

La manera en cómo piensa su campo disciplinario se expresa en el tratamiento de los contenidos, el tipo de tarea que propone a los alumnos, y las relaciones entre teoría, dinámica de aula, práctica y escenarios laborales; elementos que determinan la manera en cómo se acerca al estudiante, al conocimiento, al aprendizaje del estudiante y al propio. Es así como el profesor universitario construye su identidad y desarrolla su trabajo de manera individual y autónoma; cada uno actúa de acuerdo a su criterio, alterando, en ocasiones, la coordinación de procesos, la cohesión interna del currículo y la ejecución de alternativas o innovaciones de enseñanza (Albarello, Rimoli y Spinello, 2006; De Miguel Díaz y otros, 2005; Esteve, 2003; Zabala, 2006). El punto crítico es que algunos dominan los contenidos de la disciplina y saben explicarlos, pero no se preguntan si los alumnos aprenden o no (Zabalza, 2002); y que algunos aprendieron a enseñar a partir del ensayo y el error (Esteve, 2003:1).

En el sentido administrativo, al docente le resulta cada día más difícil hacer frente a las exigencias cotidianas derivadas de su labor (Day, 2005); de manera que su re-aprendizaje se limita a lo que Argyris y Shön (1974) denominan “aprendizaje personal profesional de bucle sencillo”, caracterizado porque el maestro trata de responder a situaciones nuevas y mejorar la calidad, sin cuestionar las premisas cada vez más tácitas de su trabajo, a medida que disminuye el interés por revisar la propia práctica. De ésta forma, lo que cada uno gana en eficacia a corto

plazo, lo pierde a expensas de la flexibilidad y la calidad a largo plazo. “Los docentes universitarios se limitan a reproducir la cultura y el conocimiento que otros han cultivado y desarrollado porque son incapaces de crear conocimiento profesional”, Imbernón (2000:15); aspectos evidenciados en la falta de experiencia e investigación sobre el conocimiento de la disciplina particular, ajustado al contexto, la práctica, los avances científicos, políticos, económicos e ideológicos de la época.

Hay otro aspecto problemático en la condición de estos profesionales, se trata de la formación permanente, la cual resulta intermitente y fragmentada ya que depende de las políticas de turno de la institución en la cual prestan servicio, y que agrava, aún más, el hecho de que no hay entre las universidades una cultura arraigada de la cooperación en este aspecto, ni tradición en investigación, experimentación, práctica pedagógica o visión global compartida entre los estamentos responsables (Cruz Tomé, 2000). Por lo que se infiere, que la actualización en el campo científico, disciplinar (objeto de enseñanza) y pedagógico, es un estándar que las instituciones de Educación Superior suelen dejar bajo la responsabilidad de cada docente.

En Colombia, los diagnósticos sobre la docencia en Educación Superior han inscrito la función del docente en el posicionamiento de su saber, y en el uso instrumental de técnicas y modelos supuestamente estructurados como didácticas que se explican en sí mismos. La docencia universitaria continúa imaginándose como una profesión inferior a otros trabajos, sin reconocimiento por parte del estado, dejando la sensación de que no existe un lugar específico que posicione y comprometa dicha labor, aunque se compruebe la voluntad de algunas instituciones por consolidarla (Asmar, Díaz y Reyes, 2002). Los profesionales pueden desempeñarse en tal labor, sólo con la certificación de pregrado (lo que equivale a escasa remuneración), y con perfiles e intereses múltiples para ejercerla (vocación, competencia pedagógica, aptitud, oportunidad para estudios de postgrado, refugio temporal para recién egresados sin experiencia o profesionales desempleados), lo que genera condiciones laborales inestables¹⁶ y contratos simultáneos (Cañón, 2004), ya que los requisitos de contratación son supervisados por cada institución y, por lo general, relacionados con la similitud entre la

¹⁶ La mayoría de los docentes universitarios son contratados bajo la figura de profesor de cátedra o contratación por horas (8 mínimo y máximo 16 semanal para un semestre de 4 meses), lo que equivale a la figura de profesor asociado en la Educación Superior-clasificación que se hace al profesorado en el sistema educativo español.

titulación y las asignaturas a impartir (factor insuficiente para documentar el dominio de objetos de enseñanza y las competencias para enseñar).

Tal vez, como medio para contrarrestar esta situación, algunos autores vienen estudiando las competencias¹⁷ deseables para estos profesionales (ver Anexo 1) cuyas propuestas reinciden en competencias para el desempeño en la formación, la docencia, la tutoría y la investigación, y referidas en lo profesional con competencias en habilidades de pensamiento superior, estrategias de aprendizaje y metacognitivas; en lo laboral con competencias didácticas y pedagógicas para enseñar a aprender, pensar y gestionar el saber específico a los estudiantes, e investigativas para sistematizar su trabajo y participar en la comunidad académica particular; y en lo comunitario con competencias éticas, culturales y de participación en la demanda social y profesional (Cruz Tomé, 2000; Díaz, 2002; Escudero, 2004; Martínez y otros, 2002; Peña¹⁸, 2007; Torrecillas, 2004; Valcárcel, 2006; Zabalza¹⁹, 2002).

Los investigadores priorizan en sus estudios y fundamentos teóricos, competencias relacionadas con lo técnico, metodológico, procedimental, actitudinal, personal, social y conceptual, desempeños que inevitablemente han de beneficiar la formación pertinente de los aprendices, la transformación de las prácticas educativas acorde a las demandas del siglo del conocimiento, y la calidad académica de las instituciones de Educación Superior.

En el informe sobre criterios y garantías de calidad del profesorado en las instituciones de Educación Superior (EEES, 2005:18) se agrega que ese profesional ha de tener identidad; estar capacitado para la docencia, la investigación y la cooperación; saber y comprender la materia que enseña; tener las habilidades y la experiencia para transmitir conocimientos; comprender la variedad de contextos de aprendizaje de los estudiantes; y estar en capacidad de obtener retroalimentación de su propia actuación.

¹⁷ No se definen la categoría competencias en este apartado, porque la descripción y su problemática se aborda en el marco teórico, numeral 7.

¹⁸ El autor detalla el modelo competencial general de los docentes universitarios, basado en los conceptos y terminología del Proyecto Tuning (ver Anexo 2).

¹⁹ El autor sugiere nueve sub-competencias a la competencia pedagógica (ver Anexo 3).

En otras palabras, la competencia profesional se interpreta como un saber hacer complejo, que exige el dominio de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes específicas de la profesión y la maestría en su ejecución (pertinente a cada situación); y donde el problema puede derivarse de la concepción sobre competencia de los propios docentes universitarios; el marco ideológico, epistemológico, conceptual y metodológico elegido por las instituciones; y la adaptación de las competencias deseables, al sistema de contratación, formación y evaluación.

Bajo esta perspectiva, en el ámbito colombiano, la Ley 30/92:16 estipula la dedicación y contratación de los profesores universitarios a la educación pública: para ser profesor nombrado por concurso público de méritos, ocasionales o de cátedra (contratistas por horas) se requiere mínimo el título profesional universitario (Art. 70-73). Mientras que en el PNEB (2007:47) se enuncia que para lograr calidad académica en Educación Superior se hace ineludible formar a los docentes universitarios en lo pedagógico, lo didáctico, lo epistemológico, lo ético y lo investigativo (producción de conocimiento disciplinar y profesional). Recomendando en la acción para tal fin, la identidad, la profesionalización y la calidad de vida en las políticas públicas; el estatuto profesional docente; el desarrollo profesional, la formación y la promoción docente; la investigación, el sistema de información y comunicación.

Hay que advertir que, en lo referido con la evaluación de las funciones y actividades desempeñadas por los docentes universitarios, el seguimiento por parte de las instituciones de Educación Superior suele hacerse sobre los ejes de investigación, gestión administrativa y formación personal académica, en estándares de productividad, certificados de actualización, participación en proyectos, convenios, etc., quedando en discusión, y bajo la perspectiva de los estudiantes o los mismos docentes, lo que sucede en el aula, con la enseñanza y, fuera de ella, con la tutoría. Aún así, en la intención de cumplir con los estándares mínimos de calidad, las instituciones de Educación Superior propician algunas condiciones económicas y administrativas para promover la calidad de los docentes que tienen adscritos por concurso de méritos, especialmente en formación deseable (doctores) e investigación (Osés, Duarte y Esquivel, 2007).

Dado que los estudiantes de Magisterio en Educación Preescolar son orientados por docentes universitarios que hacen las veces de maestros de maestros, se dedican algunas líneas a esos

profesionales. Los maestros de maestros que se supone competentes para diseñar y gestionar currículos pertinentes para beneficiar aprendizajes legítimos en los futuros docentes (Campos, 2003).

Las características sobre los maestros de maestros en Latinoamérica han sido revisadas por investigadores como Aguerrondo (2002), el Centro de Investigación Educativa y Desarrollo Humano (CIEDHUMANO, 2005), Messina (1999), Vaillant (2002), quienes coinciden en señalar que el problema de la mayoría, es que no cuentan con la experiencia directa de trabajo en las aulas del nivel para el cual forman a los futuros docentes; además, acostumbran a utilizar un estilo de enseñanza frontal similar al que recibieron en su proceso educativo, enseñando teóricamente cómo ser buenos prácticos; y carecen de la formación y la experiencia en investigación, sobre el cómo enseñar o aprender para los nuevos tiempos. Respecto de las competencias deseables hay dos tendencias: por un lado, existe una sobre-simplificación: saber un conocimiento específico y saber enseñar; y por otro, se presentan largos listados de cualidades y conocimientos desde el deber ser que, en ocasiones, resultan excesivas.

Ampliar el perfil es difícil porque los sistemas de información sobre los maestros de maestros son mínimos, “hay un escaso conocimiento de los rasgos que poseen, las características sociodemográficas, el nivel académico o profesional y la experiencia docente previa; hay carencia de investigaciones con base empírica y de alcance nacional o internacional” Aguerrondo (2007:1).

Por último, se sitúa la categoría en la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, donde los docentes tienen funciones similares a sus homólogos en el resto de las instituciones de Educación Superior; son vinculados a la institución para desarrollar actividades de investigación, docencia, extensión y administración académica, según el tipo de vinculación o contratación. Los docentes asignados a las facultades pueden ser: docentes vinculados por concurso de méritos, equivalente a un funcionario de carrera docente con estabilidad en el cargo y posibilidad de ascender en el escalafón (auxiliar, asistente, asociado y titular)²⁰; docentes ocasionales de tiempo

²⁰ La facultad de Educación y Sociales tiene adscritos 7 docentes vinculados (titulación de magíster, criterio de vinculación); distribuidos en 5 asociados y 2 titulares; 2 en comisión de estudio doctoral.

completo (40 horas semanal) o medio tiempo (20 horas semanal), contratados por semestre en coherencia con las necesidades del plan de acción²¹; y docentes contratados por horas para servir cursos o prácticas, con un contrato mínimo de 12 horas y máximo de 18²², tal como lo señala el Estatuto Profesorial (Acuerdo 07/04), y Estatuto del Profesor de Cátedra (Acuerdo 12/03).

En lo que corresponde a la facultad de Educación y Sociales, los docentes adscritos deben tener un perfil caracterizado por competencias específicas de desempeño profesional, personal, lingüístico, cognitivo y laboral, enfocadas en la calidez humana de sus relaciones interpersonales e intrapersonales; el dominio disciplinar evidente en el desempeño práctico laboral, la acción comunicativa y la producción textual; el compromiso para contribuir desde su quehacer docente a la ejecución, el seguimiento, la evaluación y el perfeccionamiento del Proyecto Educativo de Facultad (PEF) y Proyecto Educativo del Programa de Educación Preescolar (PEP/EP); la validación de su saber específico en interrelación con el saber pedagógico; la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación predispuestas, intencionadas y enmarcadas explícitamente en el logro de las competencias de los maestros en formación y su dignificación como profesionales; y la promoción de la investigación formativa.

Se integran en el deber ser, requisitos de vinculación tales como: título universitario (preferentemente en licenciatura en Educación); conocimientos de investigación o sistematización; experiencia docente en el nivel de preescolar o programas de atención a la infancia; y experiencia en docencia universitaria (PEP/EP, 2004). No existen investigaciones o trabajos de sistematización, donde se haga seguimiento a los criterios de selección, evaluación o impacto de los perfiles en la formación de los estudiantes.

En conclusión, el profesional docente de Educación Superior está situado en la cumbre de las responsabilidades sociales, culturales, económicas e históricas de su contexto institucional y regional, especialmente en lo referido a la preparación de los futuros profesionales de su área;

²¹ La facultad de educación y sociales, tiene adscritos para el semestre 02-2009, 5 docentes ocasionales: 1 para coordinación de educación preescolar, 1 para coordinación de prácticas pedagógicas y profesionales, 1 para coordinación grupos de regionalización y 2 para grupos de investigación.

²² La facultad de Educación y Sociales cuenta con un número de 89 docentes contratados para desempeño por horas en la Licenciatura de Educación Preescolar. El número de contrataciones varía por semestre dependiendo de los cursos y prácticas ofertadas.

compromisos que podrá efectuar con calidad si está dispuesto a reaprender de su experiencia, y a cumplir con las exigencias inherentes a su desempeño en la institución contratista o que le demanda la época y que, de alguna manera, inciden en su disciplina o en la enseñabilidad de la misma. En lo que respecta al docente de maestros, sus responsabilidades se duplican, dado que sus concepciones, conocimientos y acciones sobre el aprendizaje y la enseñanza recaen en la transformación o el continuismo del sistema educativo en todos los niveles.

Se reitera, finalmente, que son las normativas de cada Estado las que pueden priorizar, disponer y controlar recursos para que las instituciones de Educación Superior exalten la calidad de los profesionales docentes a partir de los procesos de selección, contratación (erradicando la figura de docente por horas), estímulos y actualización permanente, y dispongan de rubros económicos suficientes para que los docentes vinculados cumplan con las funciones asignadas con calidad y pertinencia; enfatizando, además, en la docencia (interacción enseñanza aprendizaje) y los docentes (lo que saben y saben hacer en el aula y con el estudiante) como líneas de investigación obligadas, dado que de ello dependen algunos retos de nuestros tiempos.

Siguiendo el esquema propuesto al comenzar el capítulo, los párrafos posteriores hacen referencia al estudiante de Educación Superior, quien hace la elección del Magisterio como profesión, y a los modelos de formación y práctica.

2.3. ESTUDIANTE A MAGISTERIO: MODELOS DE FORMACIÓN Y PRÁCTICA

El estudiante universitario se define como una persona dedicada a la aprehensión de un saber específico, y a la búsqueda permanente del conocimiento dadas las exigencias de la sociedad cognitiva (De Miguel Díaz, 2005; Pozo y Monereo, 2004). Contexto que le demanda adaptación a los nuevos patrones culturales y a los múltiples avances tecnológicos e informativos; habilidad para aprender de manera continua, asumir el estudio independiente y el trabajo autónomo para aprender a aprender por sí mismo, no sólo en la etapa universitaria, sino a lo largo de su vida (*long life learning*).

Situación que reivindica el aprendizaje como un evento de construcción individual y social, donde el estudiante puede relacionar de manera coherente la información que posee con los datos y las experiencias nuevas, poniendo en juego su disposición y sus procesos psicológicos superiores; y compromete a la institución de Educación Superior con la gestión de modalidades e interacciones educativas que prioricen el aprendizaje y el trabajo independiente del alumno, no en el profesor (Pozo, 2000:37; Torrego, 2004).

Mientras que a los estudiantes les asigna responsabilidades para apropiarse del deseo y la voluntad de conocer, aprender, obtener y manejar información, construir conocimiento, desarrollar competencias intelectuales e instrumentales, interactuar con sus compañeros, el mundo laboral y profesional para transferir aprendizajes y resolver problemas propios a su área.

La visión educativa en Colombia (PNED, 2007) coincide con estos principios, al enfatizar en las competencias y la autonomía del estudiante universitario para un mundo globalizado, cuya formación debe reconocerse por la cultura científica, la conciencia internacional, la preservación del medio ambiente, los derechos humanos y la justicia social; responsabilidad asignada a cada institución y sus respectivos Proyecto Educativo Institución –PEI- (MEN²³ e ICFES²⁴, 2006).

El seguimiento de tales principios, se realiza a través de la evaluación de las competencias alcanzadas por los estudiantes, antes de la titulación, y mediante los ECAES²⁵ (Decreto 1781/03; modificado por la Ley 1324/09 y reglamentado en el Decreto 3963/09); donde de paso, se generan indicadores comparativos sobre la calidad de los programas y las instituciones de Educación Superior. El examen está compuesto por pruebas que evalúan las competencias genéricas²⁶ (comunicación escrita, solución de problemas, pensamiento crítico, entendimiento interpersonal, comprensión lectora e inglés, –ver Anexo 4), y las competencias transversales, específicas y las prácticas socioeducativas y profesionales de cada carrera (programas técnicos, tecnológicos y profesionales).

²³ Ministerio de Educación Nacional (MEN).

²⁴ Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior.

²⁵ Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior.

²⁶ Cada competencia genérica tiene de dos a seis criterios de evaluación, y los resultados se califican de acuerdo a una escala que contiene 3 niveles de desempeño.

Respecto a la formación específica de los estudiantes que eligen como profesión el Magisterio, la Ley General de Educación (115/94, Art. 109) establece que el fin general para la educación de los maestros es “formar en la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y prepararlos conforme a los grados de la prestación del servicio educativo”. Las instituciones formadoras tienen además el compromiso de crear herramientas que fortalezcan la personalidad (aprender a convivir y aprender a ser), y el perfil profesional (emplearse y rendir en los puestos de trabajo, aprender a aprender y aprender a hacer) de los nuevos maestros.

La pedagogía se sugiere como el saber científico que fundamenta la profesión de los maestros, enfatizando en el saber, el saber enseñar, la comprensión integral del ser humano, y la realidad socio educativa (MEN-ICFES, 2006). En lo operativo, el saber pedagógico se interrelaciona con los núcleos del saber pedagógico: historia de la pedagogía, educabilidad, enseñabilidad, realidades y contextos educativos, e investigación como eje transversal del currículo (Decreto 272/98 renovado por el Decreto 2566/03), (ver Anexo 5). Las carreras o profesiones tienen una duración de 10 semestres, con un período lectivo de 16 semanas cada uno, cuando son presenciales, y 12 semestres cuando son a distancia o nocturna.

Saberes indelegables a los maestros que se evalúan con el ECAES: saber qué es, cómo se procesa y para qué el énfasis; saber enseñar el énfasis; saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje; saber evaluar; saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula; y saber articular la práctica pedagógica a los contextos (ver Anexo 6). Integrados con las tres competencias básicas: las interpretativas, donde se evalúa la capacidad de interrelacionar significativamente las partes y el todo, el todo y las partes, y las partes entre sí como parte de un todo; las argumentativas, que dan cuenta de la capacidad de explicar y fundamentar un problema, un fenómeno, una hipótesis, un enunciado o una acción; y las propositivas, en las que se valora la producción, la creación o el establecimiento de alternativas para resolver problemas (ECAES, 2009:20).

La problemática resultante de los planteamientos expuestos para la formación inicial y permanente de los maestros en Colombia, es analizada por Rendón y Rojas (2005) quienes llegan a la conclusión de que el maestro se encuentra en la encrucijada de la desvalorización dadas las exigencias contemporáneas para la docencia; postulado sustentado a partir de cinco aspectos: a) el saber fundante de la labor educativa, la pedagogía, tiene contradicciones alrededor de la docencia como profesión y objeciones como discurso; además existen limitaciones serias para que el maestro acceda a su rol de investigador en dicho saber; b) la condición de intelectual que en un principio cumplía el maestro como profesional, se ha visto relegada a la de un simple transmisor de ideas en ocasiones desvinculado de los conocimientos y aun de su propia práctica; experiencia que para algunos ya no ofrece nada nuevo, ni exige estudio, indagación o cuestionamiento; c) la profesionalidad se ha debilitado en medio de las condiciones laborales inadecuadas, el imaginario de la comunidad y el sobreesfuerzo para ajustar el perfil a las situaciones de conflicto nacional, la violencia de las aulas, la ausencia de comunidades académicas e innovadoras, las desarticulaciones curriculares y las demandas administrativas; d) las nuevas exigencias del contexto: discusión de la modernidad y la post-modernidad, conceptos obligados para repensar la educación, la enseñanza, la formación y el aprendizaje en el horizonte complejo y plural de la dinámica social; y e) las condiciones de la normatividad actual sobre el ejercicio y el desempeño del maestro, que han provocado el resquebrajamiento de la imagen social del docente.

El último punto se refiere a que los maestros novatos, una vez se gradúan, deben competir con el resto de los titulados por una plaza laboral, dado que el Decreto 2566/03 formula que cualquier profesional en el estado colombiano, puede ejercer de maestro; provocando esto la desmotivación, la pérdida de la identidad profesional, y la falta de control colectiva sobre el saber enseñar, y su construcción lógica y epistemológica (Ibarra, 2006).

Independiente del contexto, la mayoría de programas de formación de maestros, tienen modelos desde los cuales estructuran el diseño curricular en las fases de orientación, organización, intervención y evaluación, en pro de consolidar la identidad en el perfil de los graduados (Feiman Menser, 1990; Marcelo, 1999; Mérida Serrano, 2007; Porlán y Rivero, 1998).

Porlán y Rivero (1998), proponen el modelo basado en la primacía del saber práctico: el cual sugiere una formación desde cuatro aspectos básicos: problemas prácticos de los profesores, concepciones y experiencias personales, aportaciones de otras fuentes de conocimiento (metadisciplinarias, disciplinas científicas, modelos didácticos, valores, técnicas concretas) e investigación sobre la propia práctica.

Además explican los tres modelos imperantes en el proceso histórico, a propósito de la formación de maestros: el modelo basado en la primacía del saber enciclopédico, académico y disciplinar; donde la formación se concibe como un proceso de adición fragmentada de parcelas disciplinares; el modelo basado en la primacía del saber tecnológico, que identifica el conocimiento profesional con un conjunto de competencias técnicas que se infieren de él (saber qué y cómo); y el modelo basado en la primacía del saber fenomenológico, que parte de la experiencia, la práctica y el desarrollo profesional en el contexto escolar, donde se acepta el saber de opinión, el relativismo, la ausencia de sistematización con rigor metodológica y analítica.

Clasificación que coincide con la explicada por Feiman-Menser (1990) y Marcelo (1999) quienes incluyen un nuevo modelo: modelo de orientación social reconstruccionista, vinculado al modelo reflexivo sobre la práctica, para promover una sociedad más justa y democrática. Y con la de Mérida Serrano (2007) quien en el contexto de formación de maestros españoles, reafirma tres de los modelos descritos, y describe dos enfoques más: enfoque personalista humanista, preocupado por la autorrealización de los docentes, sus dimensiones personales, su afectividad y personalidad; y enfoque crítico, el cual prioriza la indagación sobre la enseñanza y los contextos en los que se desarrolla (económico, social, político) ofreciendo alternativas de cómo debería ser, para cambiar.

En América Latina, a inicios de los 90s Davini (1991) planteó que en la formación inicial de maestros se diferenciaban dos perspectivas: el modelo hegemónico compuesto por la pedagógica tecnocrática con los modelos didácticos fundados en el proceso producto, la metodología experimental, la concepción de la enseñanza como evento para mantener la cultura (maestro como un transmisor acrítico de conocimiento, y ejecutor de prescripciones políticas o científicas

producidas por otros); y el modelo de las alternativas conformadas por la pedagogía crítica de los contenidos, y la pedagogía crítica hermenéutica participativa, donde la enseñanza es utilizada para promover la cultura y la ciencia en el pueblo, buscando transformar las relaciones de poder y el posicionamiento del maestro como transmisor crítico y productor de conocimiento.

Se deduce que las bases epistemológicas y metodológicas de cada modelo, son promovidas por las concepciones de los maestros de maestros, y pueden afectar las concepciones de los aprendices frente al conocimiento, el aprendizaje, la práctica de enseñanza, la evaluación, incidiendo por tanto en sus desempeños, habilidades, aptitudes y competencias; dado que el día a día puede generar rutinas establecidas como costumbres, difíciles de modificar, para el caso se podría aludir a estudiantes con concepciones de aprendizaje donde predomina la repetición, la operativización, la construcción, la crítica o la interpretación²⁷. Con una limitación agregada: “las teorías más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas” Tedesco, (2001:10): citado por Bolívar (2006:131), pero una crítica que no viene acompañada de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación, sin instrumentos adecuados para la acción.

Uno de los ejes que atraviesan los modelos de formación es la práctica profesional, consolidando el perfil y la identidad de los estudiantes a magisterio, razón de más para profundizar en ella, según los objetivos, la temporalidad, la relación que establece con el saber y el lugar que le otorga la institución formadora.

La práctica profesional se asume como “un ámbito de producción donde cuenta no sólo lo que formalmente se aprendió, sino lo que se vivió y experimentó” Alliaud (2004:5); ejecutada en un contexto impredecible y en transformación que exige a los aprendices enlazar lo subjetivo, las preferencias, los marcos de referencia cultural, y el pensamiento intuitivo, con la cognición, la memoria y las diversas habilidades (Atkinson y Claxton, 2002:9).

²⁷ Se demuestra la correlación en el marco teórico, numeral 4: conocimientos previos y concepciones de aprendizaje.

Su finalidad, es analiza por Molina Ruiz y otros (2004:2) desde cuatro aspectos: interpretación sobre el sentido de la formación y sobre el sentido de la propia profesionalidad; inducción laboral que facilita en los estudiantes la autoevaluación de los esquemas de actuación profesional y la evaluación externa por parte del colectivo que los observó; motivación por las interacciones entre práctica, conocimiento profesional aprendido y desarrollo profesional-personal; y socialización como futuros profesionales, aunque dicha experiencia les puede generar ambivalencias entre la institución formativa y el centro de práctica. Agrega Davini (2002:16): las prácticas benefician “las rutinas y rituales escolares como unidades repetitivas de acción y matrices de significado, que regulan la distribución del espacio y el tiempo, determinando qué es prioritario y legítimo; una manera de vincularse al conocimiento, las normas y la autoridad que transmiten a los alumnos de forma explícita o implícita”

En el diseño curricular pueden responder a diferentes enfoques según las interacciones teoría práctica: énfasis de la práctica sobre la teoría donde la prioridad es la imitación o la reproducción de prácticas ya existentes, porque la teoría es inoperante para responder a las necesidades de la práctica; prevalencia de la teoría sobre la práctica cuya intención es el carácter instrumental y técnico de la práctica; y acento de la interacción teoría práctica, donde se acepta la provisionalidad de la teoría y la revalorización de la práctica como fuente de conocimiento, admitiendo el contraste y el enriquecimiento mutuo, porque la teoría se matiza en la práctica y la práctica es orientada, comprendida y re-significada a la luz de la teoría (Mérida Serrano, 2007).

Se le encuentra organiza además en modelos que responden a propósitos individuales o institucionales. En el modelo informal, la práctica esta poco formalizada en el plan de estudios, quedando reducida a la voluntad de los profesores asesores y a la disposición de los maestros de escuela; y en los institucionales se observan: la predominancia de la institución formadora para definir, articular, seleccionar los centros de práctica y supervisar el desarrollo del proceso; la supremacía del centro de práctica-trabajo, donde la escuela es la encargada de determinar las características de las prácticas y las condiciones para su gestión; y el equilibrio, donde ambas instituciones tienen un papel asumido y reconocido en la formación de los aprendizajes específicos y las competencias vinculadas al perfil profesional laboral de los estudiantes (Zabalza,1998).

Por último, la práctica en los diseños curriculares suele gestionarse a partir del modelo de formación específica, reforzando la vocación y la personalidad, la coherencia e interrelación entre formación científica básica y formación pedagógica (escuelas normales e instituciones universitarias dedicadas a la formación exclusiva de maestros); el modelo de formación abierta, donde los estudiantes a maestro se forman en un marco de apertura profesional, con otros estudiantes, pasando en un segundo momento a la formación específica; y el modelo de formación basado en la escuela, para ubicación desde los primeros procesos en situaciones de enseñanza real, facilitando aprendizaje práctico situacional, aprendizajes teóricos y conocimiento pedagógico práctico (García Garrido, 1998).

Independiente de los principios epistemológicos de las prácticas en el modelo de formación, no es la práctica la que incrementa la competencia de los estudiantes a maestro, sino la práctica reflexionada, la que se reajusta y argumenta en la medida en que se ejecuta. De donde reflexionar se explica como documentar y contrastar la propia actuación, evaluarla, autoevaluarla para gestionar las modificaciones necesarias y según los contextos, de lo contrario, se puede entrar en una espiral en la que los mismos errores se sucedan una y otra vez (Zabalza, 2002:126).

En el deber ser, Esteve (2006) y Perrenoud (2004) sugieren prácticas profesionales relacionadas con la transición entre la vida laboral y la proyección profesional, en un sistema educativo real; fortaleciendo conocimientos teóricos y metodológicos afines al desempeño, la delimitación de problemas y tareas específicas en correlación con cada competencia para ejercer con éxito la acción de enseñar, y la clasificación de recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, destrezas sociales y comunicativas para gestionar la diversidad).

Mientras que en el ámbito legal, normativo y político de la EEES, por ejemplo, se sugiere coordinación entre los diferentes sistemas educativos para privilegiar en los currículos componentes, contenidos y prácticas caracterizados por la calidad, en beneficio del desarrollo socioeconómico de la región: énfasis en los procedimientos y las prácticas en los grados, y fundamentación teórica o enfoque académico en los postgrados (Lebrero Baena, 2007).

Por último, se enuncian algunos trabajos empíricos que demuestran la preocupación por la calidad en la formación de los estudiantes de magisterio, las prácticas profesionales, y los lineamientos teóricos y contextuales que lo garantizan; además, las características de las concepciones de práctica de enseñanza tanto de los maestros, como de los estudiantes a maestro.

La gestión de la práctica en algunos programas de formación está limitada por aspectos tales como: mínima integración de la teoría con la práctica; elección inadecuada de experiencias y contextos apropiados a los procesos de formación (general o específica) o a los intereses del programa; énfasis en destrezas y habilidades técnicas; falta de consistencia entre las habilidades que se forman y las que se evalúa; perfil poco pertinente de los supervisores; definición doctrinal de la práctica e impacto local desde la visión del supervisor y no desde la institución formadora; y explotación de los estudiantes en algunos centros de práctica en virtud de su aprendizaje y resultados (Molina Ruiz y otros, 2004).

En el ámbito de América Latina, las problemáticas en la interacción formación de estudiantes a magisterio y práctica educativa, están relacionadas con el mantenimiento de un modelo causa efecto donde la práctica es estigmatizada, desvalorizada y guiada con actividades y estrategias tradicionales: “el énfasis esta en la exposición oral del profesor, en los métodos frontales de enseñanza, en la explicación teórica de las formas ideales o innovadoras de dar clase, con escasa vivencia de un modelo institucional y de una propuesta de aprendizaje diferente” Vezub (2007:12-13). Y en la heterogeneidad de los perfiles profesionales, estipulados por políticas de turno sin evaluación de impacto, la duración de los programas; y la escasa formación disciplinar articulada al conocimiento pedagógico y la práctica docente (Vaillant, 2006).

De igual forma, en los programas de formación, se evidencia primacía a la formación académica, la formación individual, y la práctica profesional caracterizada por múltiples tareas burocráticas (Camacho y Padrón, 2006); carreras que no ofrecen los saberes prácticos necesarios para aplicar en el contexto profesional, suscitando en los estudiantes, la elección de estrategias de supervivencia y control, mediadas más por el sentido común y la intuición, que por la formación profesional (Latorre, 2005; López, Pereira, Sousa y otros, 2007). En el escenario de práctica, los problemas con los cuales se suelen enfrentar son afines con lo académico (improvisar con el

saber que tienen y falta de experiencia en estrategias de enseñanza), lo organizacional (sobresaturación de responsabilidades), lo social (inserción cultura institucional, desgaste emocional y estrés), y lo tecnológico o instrumental como materiales apropiados para el ejercicio de la labor (Cantú y Martínez, 2006).

En las tendencias positivas, hay modelos que avanzan en la formación por competencias, superando la visión de los contenidos, la relación dialéctica (diálogo y retroalimentación) entre teoría-práctica, la distribución temporal de las prácticas a lo largo del plan de estudios, las prácticas en contextos diferentes, la integración de la investigación con las prácticas, la visión transdisciplinar en la formación y la combinación de una formación general con una especializada, generación de vínculos entre universidades y escuelas para la práctica, remuneración de períodos de práctica como evaluación y certificación del dominio de destrezas básicas de la profesión (CIEDHUMANO, 2005; Murillo Torrecillas, 2006; Saravia, 2005).

La implementación de la norma sobre los programas de estudiantes de magisterio²⁸, en el ámbito colombiano, permitió re-configurar proyectos educativos y diseños curriculares con resultados efectivos en la práctica inicial: la reflexión y objetivación de la práctica como elemento formativo y clave para aprender a investigar mientras se enseña; la práctica pedagógica vinculada con el desarrollo de proyectos pedagógicos y la transformación educativa en las escuelas; y el carácter investigativo de los proyectos de intervención, con oportunidad de sistematizar la práctica alrededor de un problema teórico, práctico o integrado; y la inclusión de las TIC en los procesos formativos (Calvo, 2004).

Los diferentes estudios insisten en la necesidad de analizar los currículos de formación inicial de maestros y reorganizarlos a partir del dominio de estrategias en resolución de problemas y negociación de conflictos, pensamiento práctico con énfasis en estrategias de intervención, reflexión y valoración de la propia actuación y aprendizaje sobre la cultura profesional (por qué hace lo que sé hace, cuándo y por qué, sería necesario hacerlo distinto). Es urgente la afinidad entre los programas académicos y las prácticas profesionales; la planeación del escenario de

²⁸ Los investigadores hacen el rastreo de 124 Escuelas Normales Superiores y 70 Facultades de Educación, todas con Acreditación.

práctica como lugar propicio para aprender y aplicar conocimientos en situaciones reales de enseñanza, desarrollando competencias e incrementando el repertorio de intuiciones, la seguridad personal para relacionar la teoría con la práctica, asumir discursos propios, rutinas de acción, identidad profesional, vocacionalidad, y dominio de habilidades técnicas interpersonales. Responsabilidad encomendada a los modelos de formación y práctica, encargados de evitar la yuxtaposición, fragmentación y descontextualización de los conocimientos profesionales; y de certificar la práctica profesional con propuestas de innovación; en el intento de que los nuevos maestros no sigan atrapados en modelos tradicionales de enseñanza aprendizaje (Murillo Torrecillas, 2006:11).

Es de anotar, la falta de investigaciones que profundicen en el aprendizaje situado de los nuevos maestros ¿Cómo aprenden en la práctica profesional? ¿Qué aprendizaje demuestran los estudiantes a maestros en los contextos de práctica? ¿Qué conciencia tienen los estudiantes a maestro de lo que aprenden y demuestran en los escenarios de práctica? (Davini, 2002).

Ahora, respecto de las concepciones de los maestros sobre la práctica de enseñanza, Sánchez (2005) descubre incoherencias y limitaciones entre la formación de los maestros, el discurso profesional y la realidad práctica; porque aunque afirmen que sus prácticas son constructivistas, en las intervenciones de aula, no hay identidad de las acciones. Mientras, algunos maestros colombianos señalaron que para ejercer la profesión, sólo se necesitaba formación en algún área específica, dado la experiencia hacia al maestro en la práctica misma; opiniones clasificadas en tres concepciones sobre el saber pedagógico en práctica: un saber intuitivo, un saber que por su negación se hace imitativo y un saber construido en el escenario del que hacer cotidiano (ADE²⁹-1999).

Los estudiantes analizados por Escorcía, Gutiérrez y Figueroa (2009), describieron el escenario de enseñanza aprendizaje, como un ambiente predeterminado para la formación, desde cuatro perspectivas: la socio-afectiva donde se prioriza lo social, motivacional y axiológico; la relacionada actividades académicas para el desarrollo de procesos alrededor del conocimiento; la enfatiza en la didáctica y las actividades para el logro de objetivos académicos; y la que alude a

²⁹ Grupo “comisión pedagógica de la asociación distrital de educadores”.

lo conceptual, con la cual se representan las visiones más globales de la clase. Al interior de las creencias se clasificaron a su vez dos modelos de clase: proceso producto, donde prima el aprendizaje memorístico, y la figura del docente como autoridad vertical; y el modelo ecológico que describe la vida del aula como una red de intercambios socioculturales, y transformación de significados.

Y por último, el análisis sobre narraciones biográficas de Alliaud (2004), demostró que los estudiantes son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo como parte de un “saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y a ellas vuelven para trabajar. De este modo, el colectivo magisterial parece provisto de una cultura, formato o gramática constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas, habitus que se activa en los puestos laborales, traducido en un sin fin de acciones particulares” (pp.3). El estudio devela como situación problemática, concepciones de práctica mediadas por la relación interpersonal e incluso por fuera del escenario escolar, el vínculo y el afecto con los alumnos, como elementos que definen la tarea de enseñar; conjugados sólo cuando es necesario con el saber, la norma y la autoridad.

Las diferentes investigaciones no coinciden en sus conclusiones respecto de las concepciones de los maestros o los estudiantes a magisterio sobre la práctica de enseñanza, siendo así, las diversas respuestas dejan entrever una práctica orientada por un maestro formado en un área específica, con voluntad para mantener relaciones interpersonales y afectivas con sus estudiantes, y posibilidad de construir un saber práctico e intuitivo para resolver los problemas diarios, saber alejado la mayoría de las veces de los saberes aprendidos en la universidad. La generalidad de los estudios delata también vacíos sobre las representaciones que poseen tanto maestros como estudiantes a maestro, frente a quién y cómo guiar la enseñanza, qué y cómo aprender a partir de la experiencia de práctica, y cómo comprender el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Se deduce que el compromiso para las instituciones formadoras de maestros, es entre otros, diseñar modelos de formación y práctica innovadores a los requerimientos de la sociedad del conocimiento; y estudios que posibiliten la identificación, el análisis y la reestructuración de

creencias y conocimientos previos de los estudiantes a magisterio sobre el aprendizaje y la práctica de enseñanza, dado que sus concepciones influyen de manera inevitable en sus acciones y desempeños profesionales – laborales futuros (Chan y Elliot, 2004; Patrick y Pintrich, 2001), y por tanto, en el cambio, o no, de los modelos de enseñanza.

2.4. ESTUDIANTE A MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

De acuerdo con lo dispuesto por la norma y la teoría se describen las características de la formación de los estudiantes universitarios a magisterio en Educación Preescolar: modelos de formación y práctica, competencias sugeridas para su desempeño profesional laboral, y objeto de estudio.

Los programas curriculares encargados de formar estudiantes a magisterio en Educación Preescolar suelen adaptarse a la concepción sobre infancia y organización educativa de cada nación; en los planes de estudio de los países europeos se prioriza la formación en juego, lúdica y psicología infantil (Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Luxemburgo, Portugal y Reino Unido), y en los países latinoamericanos la formación en teorías curriculares, modelos pedagógicos e incluso lengua materna (Argentina, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Perú, Venezuela y Uruguay); los cursos comunes a los programas son las lenguas extranjeras y las TIC (Alarcón, 2004). La titulación en los países enunciados admite distintas nominaciones: Profesor Preprimario, Educador de Párvulos, Licenciado en Educación Preescolar, Licenciado en Pedagogía Infantil, Maestro Especialista en Educación Infantil o Educador de la Infancia; las certificaciones difieren en diplomados, auxiliares, técnicos, normalistas o licenciados, en coherencia con la temporalidad y el carácter conceptual, práctico e investigativo de cada diseño curricular.

En el EEES³⁰, la titulación a maestro fue comparada por Carro (2004), quien reseña que el período de la titulación oscila de tres a cinco años, más un postgrado de especialización de uno ó dos años para la preparación de los maestros a infantil o primara (en Francia la formación exige tres años de estudios generales universitarios). En lo concerniente a los diseños curriculares se

³⁰ El estudio fue realizado a partir de los datos entregados por 25 países integrantes de la Unión Europea.

evidencia una formación básica general, seguida de una especializada como requisito para acabar la formación básica o complemento desde el postgrado; la práctica es transversal y consecutiva a lo largo de los tres o cuatro cursos, o al final de la formación teórica. La reforma de Bolonia agrega la investigación en el aula, como modelo inicial de formación y profesionalización docente.

En España, el grupo de investigación de Magisterio responsable de los títulos de Maestro³¹, recomendó adecuar la titulación de maestro al marco del EEES (Monge, 2005): maestro en Educación Infantil o Maestro en Educación Primaria, con una duración de cuatro años y 180 a 240 créditos (40 a 60 anuales, dedicados a la práctica). Por su parte, el Ministerio de Educación y Ciencia de España en la Ley Orgánica 2/06 (3/05) de Educación en su artículo 92, confirmó la profesión de Maestro en Educación Infantil como profesión regulada, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado.

Los textos delimitan las bases para la formación de y por competencias generales y competencias específicas (ver Anexo 7); y tres núcleos en el plan de estudios: la formación básica, la didáctica disciplinar y el Practicum con el trabajo de grado. Éste profesional debe certificar también, competencias en un área específica: educación física, educación musical, lengua extranjera o atención a necesidades educativas especiales (Baena, 2007:291).

En Colombia, la formación de los estudiantes a maestros de Educación Preescolar está regulada por el Decreto 272/98 renovado por el Decreto 2566/03, el cual expone que los programas cuyo énfasis es la formación de educadores para el preescolar, fortalecerán su orientación hacia la pedagogía infantil (artículos 15 y 16 de la Ley 115/94), y el título otorgado, corresponderá al de Licenciado en Educación Preescolar o Licenciado en Pedagogía Infantil; normativa ratificada por la Resolución 1036/04, la cual admite otra denominación: Licenciatura en Estimulación Temprana.

³¹ Conferencia de rectores de universidades españolas (CRUE). y agencia nacional de evaluación de calidad y acreditación (ANECA).

La mayoría de los programas de formación son coherentes con lo previsto por la Ley y los perfiles institucionales; los planes de estudio reiteran en las categorías: maestro, pedagogía, pedagogía infantil, formación del niño, leyes nacionales sobre la formación de maestros y la atención infantil, y problemáticas alrededor de la niñez; y las prácticas suelen estar integradas a proyectos de intervención de los centros de práctica y a la investigación formativa de manera alterna -varían en intensidad, temporalidad y edad de los niños con los cuales se interviene- (Alarcón, 2004)³².

El objeto de conocimiento común es el desarrollo, la atención integral, la calidad de vida, las problemáticas de la edad, las pautas de crianza, la socialización, la defensa de los derechos, y la educación formal e informal de la población infantil, cuyo cometido profesional se logra en interacción con la comunidad y la familia; aspecto coherente con la Ley de Infancia 1098/06, la cual tiene como propósito velar entre otros, por el derecho y la promoción al desarrollo integral de la primera infancia.

La norma sobre la evaluación por competencias para estudiantes a Magisterio³³, se adapta a los estudiantes de Educación Preescolar: saber qué es, cómo se procesa y para qué la pedagogía infantil; saber enseñar a los niños (didácticas específicas del nivel); saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje para garantizar la atención o la educación inicial o preescolar; saber evaluar servicios, propuestas, estrategias y actividades para seguir el proceso de aprendizaje de los niños y, saber evaluar el propio trabajo; saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos, de aula y de dimensión del desarrollo; y saber articular la práctica pedagógica a la particularidad local y regional (ECAES, 2006:18 y 2009:18)³⁴. Simultáneamente, el MEN evalúa las competencias propias al programa de Educación Preescolar: las concepciones y perspectivas de infancia, el contexto y la infancia y la formación y el desarrollo del niño; evaluadas a través del ECAES (ECAES, 2006-2009, ver Anexo 8).

La identidad de las competencias en el desempeño, se observa cuando gestionan prácticas de enseñanza reconocidas por acciones didácticas orientadas a la integralidad del infante (sujeto en

³² 55 programas registrados ante el Ministerio de Educación Nacional.

³³ Decreto 272/98 renovado por el Decreto 2566/03.

³⁴ Propuestas y fundamentadas por la asociación colombiana de facultades de educación –ASCOFADE-.

reciprocidad e interdependencia con el entorno), la participación individual y colectiva (grupo como espacio propicio para reconocimiento de sí mismo y los demás), la lúdica y el juego como eventos que garanticen el desarrollo de diferentes procesos y dimensiones (Decreto, 2247/07), beneficiando la atención integral, el proceso de desarrollo y aprendizaje y el cumplimiento de los derechos del niño. Y por la comprensión y adaptación metodológica de las dimensiones de desarrollo integral (comunicativa, corporal, lingüística, lógica, social, afectiva, espiritual, ética, y estética -ver Anexo 9); y la enseñanza de contenidos y nociones curriculares establecidas para la escolarización al nivel de básica primaria (lenguaje, matemáticas, artística, sociales, ciencias). La estructura curricular del nivel de preescolar integra como en otros niveles educativos, los pilares del conocimiento de las competencias para el futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás y aprender a ser (UNESCO, 1996).

Por último, la Ley de Infancia y Adolescencia (1098/06) inspirada en la atención integral a partir de distintos campos disciplinares (medicina, nutrición, enfermería, fonoaudiología, educación y psicología) y los derechos del niño (supervivencia, desarrollo y protección); propone que el maestro en Educación Infantil asegure su rol de agente educativo reconocido por la intencionalidad y pertinencia a los intereses, las características y las capacidades de los niños “con el fin de promover el desarrollo de sus competencias, liderando un cambio cultural que impulse prácticas pedagógicas acordes con este marco. Se espera que los agentes educativos asuman su papel como promotores del desarrollo de competencias a partir de la observación, el acompañamiento intencionado, la generación de espacios educativos significativos y el conocimiento de quiénes son aquellos niños y niñas” MEN (2009:20).

Se deduce que el objeto de estudio de los estudiantes de Educación Preescolar o Infantil es la atención y la educación formal e informal de la primera infancia:

1. La atención integral a la primera infancia engloba los cuidados en materia de salud, higiene y nutrición que deben recibir los niños en un entorno protector, estimulante y seguro, encargado de su bienestar cognitivo y socio-afectivo, “con el objetivo de promover su desarrollo holístico: emociones, personalidad y destrezas cognitivas, motivo

por el cual no puede ser considerada una extensión de la educación primaria” (Choi³⁵, UNESCO, 2007:29).

La Ley de Infancia y Adolescencia (1098/06) en Colombia, establece las normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizando la atención integral a la población infantil en los términos señalados y en obligatoriedad de la familia, la sociedad y el Estado.

2. La educación inicial se consolida como una forma de apoyo social para el mejoramiento de las prácticas educativas familiares, derecho que tiene la infancia para promover su desarrollo; proceso que incluye el aprendizaje a través de la estimulación, la orientación y el desarrollo multidimensional (comunicación, lógica, movimiento, estética, ética, socialización...). Por tanto la educación inicial integra la atención y educación inicial - no formal a la primera infancia (AEPI) y la educación preescolar en programas donde participan pequeños de tres años.

La educación para la primera infancia en Colombia, se concibe como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos (MEN-2008).

3. La Educación Preescolar como una sólida preparación para la educación primaria. Según la definición de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)³⁶, es un período que abarca todos los programas que ofrecen a los niños (además de cuidados) un conjunto estructurado y sistemático de actividades de aprendizaje en una institución formal o en un contexto no formal. Los niveles preescolares suelen estar destinados a los niños de tres años de edad, o más, e impartirse por espacio de dos horas diarias (como mínimo) durante 100 días al año (por lo menos) a niños de tres a seis, o siete años, dependiendo de la normativa de cada país.

En Colombia, la Educación Preescolar debe ofertar como mínimo un grado obligatorio en los establecimientos estatales para niños menores de seis años, considerada una práctica educativa formal (Ley General de Educación, 115/94; Decreto reglamentario, 1996:17).

³⁵ Jefe sesión Primera Infancia y Educación Inclusiva de la UNESCO.

³⁶ Sistema concebido por la UNESCO Y OCDE, para recoger, compilar y presentar indicadores y estadísticas de educación comparada entre los distintos países.

Evento histórico que modificó concepciones y acciones asistencialistas, activistas, nutricionales, paternalistas y proteccionistas que se venían realizando hasta entonces en el país para atender a los infantes (Cerde, 1996).

Las múltiples responsabilidades asignadas a la labor del maestro en Educación Infantil dejan entrever problemáticas emergentes, tales como: ¿Cuál es el objeto de estudio e intervención de estos profesionales: la atención integral, la educación inicial o la educación preescolar? (Alarcón, 2004) ¿Por qué se debe reconocer el discurso del maestro de Educación Preescolar, por la pedagogía como saber fundamental o por la atención y la educación a la primera infancia? ¿Puede la formación por competencias superar la dicotomía entre la formación disciplinar y la formación pedagógica? Inquietudes para el debate y la toma de decisiones de las instituciones, los investigadores, los teóricos y el gremio de profesionales y estudiantes en el área.

Respecto de los trabajos empíricos, Aranda (1996), Arregi, Bilbatua y Sagasta (2004), Barrios (2003), Cardeñoso, Oliveras, Sarvín, (2007), Unda Bernal y otros (2006), describen modalidades de enseñanza para la formación de los estudiantes a magisterio en Educación Preescolar tales como: la interdisciplinariedad, la globalización, el métodos por proyectos, el método de globalización, el aprendizaje basado en problemas, como experiencias que han garantizado el aprendizaje comprensivo, la adquisición y reconstrucción de conocimientos, el desarrollo de competencias, la autogestión personal y profesional, la capacidad crítica y autocrítica, la autonomía intelectual, la transferencia y la metacognición; el trabajo cooperativo y continuo, la negociación de alternativas para el desempeño en las prácticas y resolución de problemas no sólo en el aula, sino relacionados con áreas específicas.

Factores corroborados a través de modelos de práctica que avalan la interrelación teoría práctica en contextos reales, y la integración de actividades de reflexión, diseño y elaboración del conocimiento; con diseños curriculares, actualizados y evaluados a partir de la investigación liderada por los docentes formadores, y la interacción del plan de estudios con el sistema educativo local (Aranda, 1996; Arregi y otros, 2004; Cardeñoso y otros, 2007; Unda y otros, 2006).

En lo relativo a las prácticas de enseñanza Sánchez Blanco (2001) resume algunas investigaciones donde se develan prácticas del nivel de Educación Preescolar como experiencias idílicas, extensiones del principio del placer, reproducción de juegos donde los objetos cobran vida y los infantes todo lo pueden; prácticas donde predomina el paidocentrismo de la vanguardia pedagógica responsable de la realización de un sin fin de actividades divertidas, entretenidas e ideales; innovaciones aplicadas en reproducción de modelos estándar sin discusión o evaluación; talleres de aula donde el propósito consiste en ultimar un producto visible, un trabajo manual como prueba infantil de participación o forma de expresión, perdiendo de vista los procesos de aprendizaje generados como valor agregado; y prácticas que dan respuesta a las concepciones de administradores y profesionales de otras áreas, especialmente de la psicología, enlazadas con propuestas que pelean contra el tiempo escolar, solucionan técnicamente todos los problemas, y demandan voluntad y compromiso personal de los maestros implicados para lograr lo solicitado.

Describe además, los perfiles profesionales destacados en el nivel de Educación Infantil, resaltando lo femenino como tendencia, donde la maestra suele proyectarse más como autoridad de la extensión familiar, cuidadora y socializadora, que maestra bajo el rol de enseñante; caracterizada por un amor innato a los infantes en cualquier lugar y circunstancia; donde algunas son reconocidas por desempeñarse en el aula, al mismo nivel de exigencia que los infantes.

En contraste, entre los problemas de las maestras principiantes de Educación Preescolar en el ámbito colombiano se encontraron a) dificultades para ingresar al mundo laboral, reflejo de las condiciones socioculturales de la educación infantil en el sistema educativo colombiano, especialmente por la competencia existente con otros profesionales o adultos significativos para los niños que ejercen la labor de maestros de Educación Preescolar, incluso sin la titulación; b) choque entre los imaginarios personales relativos al desempeño en el aula y la realidad institucional, dificultades que varían dependiendo de la clase social de la institución, la jornada escolar, los enfoques pedagógicos y el tipo de participación de los padres de familia en el trabajo del maestro; y c) limitaciones referidas con las acciones educativas en atención integral y educación inicial cuando los niños son muy pequeños; la experiencia acumulada por las maestras

novatas durante las prácticas de la formación universitaria, justifica según los autores que no se detecten problemáticas en la gestión didáctica (Fandiño y Castaño, 2008).

Las concepciones sobre la infancia y la formación de los maestros de Educación Infantil fueron abordadas por Pereira (2007) buscando los sentidos de la infancia y el lugar social que se le otorga en las instituciones. Los resultados señalaron gramáticas heterogéneas sobre ambas categorías, resaltando que en el mundo escolar el nivel de educación infantil es el lugar donde recaen beneficios, contradicciones e inestabilidades institucionales, manifiestas alrededor de las concepciones sobre la infancia como proyecto social, lugar propio, proceso idílico, momento de desarrollo productivo o en riesgo; y narrativas donde los maestros de Educación Infantil son percibidos como profesionales mediadores, especialistas, pedagogos en construcción y al mismo tiempo en crisis.

Concluye la autora, entre otros, que aún la ciencia moderna no ha producido el conocimiento que permita conocer la fusión o asociación de la categoría infancia a la formación inicial de los profesores; es así como los saberes de los profesores fluctúan entre los saberes científicos de la formación inicial y los saberes cotidianos que resultan de las relaciones concretas desarrollados con los niños fuera y dentro de la escuela (saberes que establecen relaciones disonantes); y si antes el profesor era un mediador entre la sociedad y la infancia, ahora es productor de justificaciones y de significaciones sobre la educación escolar para la infancia; en este panorama los niños se realizan como seres humanos, alejados de los saberes que los adultos producen sobre ellos, produciendo ello inestabilidad en la identidad profesional de los maestros del nivel infantil.

Los estudios e innovaciones presentadas reiteran la complejidad en torno a la formación de los estudiantes a magisterio en Educación Preescolar, mucho más, si se tienen en cuenta los cambios experimentados por la denominada sociedad del conocimiento en los contextos vitales de desarrollo infantil (familia, escuela, trabajo, ocio, etc.), frente a los imaginarios colectivos sobre la infancia, su educación y los profesionales responsables de gestionarla, al lugar asignado por las instituciones educativas al nivel de educación infantil, y a las concepciones socio-personales de los estudiantes sobre el aprendizaje, el conocimiento, y las prácticas de enseñanza en el nivel referido.

En otras palabras, la problemática se establece cuando desde lo histórico cultural se piensa el maestro en Educación Preescolar como la persona que tiene dominio y control de los conocimientos referidos a la formación integral de los infantes, aspecto que sufre múltiples conflictos y tensiones por la definición de su ámbito de incidencia (hasta dónde el gobierno, hasta dónde la escuela y hasta dónde la familia); a la significación social desde la cual se identifica el rol del maestro infantil (finalidades éticas, científicas, tecnológicas, locales, culturales); a los sentidos otorgados por los estudiantes a la futura labor (interacciones afectivo-familiares, lúdicas o idílicas sin esfuerzo cognitivo); a las exigencias del eficientismo y el pragmatismo influyentes en la calidad del servicio ofrecido; a la descalificación del saber pedagógico como saber fundante de la práctica educativa; y a la apreciación extendida sobre la profesión del docente en Educación Infantil como una semi-profesión que no cumple teóricamente con todas las características de una profesión.

No suele existir consenso entre las entidades y los estamentos que forman, evalúan y contratan a dichos profesionales; es decir, faltan pilares epistemológicos, psicopedagógicos y contextualizados encargados de coordinar normas, instrumentos evaluativos y programas de formación. La formación de maestros sigue estando supeditada a las concepciones y necesidades del estado y no a un consenso establecido como producto de la escucha a los maestros o la observación de los contextos en los que estos ejercen; existiendo preocupación por parte de los docentes sobre la capacidad real que tienen como sujetos de gestión efectiva en las políticas que inciden en su ejercicio (Jiménez y Cogollo, 2005).

Revisados los pilares educativos y pedagógicos del estudio, se caracteriza el proceso de formación de las estudiantes de Magisterio en Educación Preescolar de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, escenario local del estudio; para ello se sintetizan lineamientos legales, pedagógicos y metodológicos reguladores del programa curricular, tanto desde la Facultad de Educación y Sociales como desde el ámbito Institucional.

2.5. ESTUDIANTE DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA

Las prescripciones legales en el ámbito colombiano y la generalidad expuesta sobre los programas de formación concuerdan con el programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, tal como se detalla en las siguientes líneas.

La Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia es un establecimiento público de Educación Superior del orden departamental, descentralizado, con patrimonio propio, autonomía administrativa y personería jurídica; con programas académicos orientados a la educación técnica, tecnológica y profesional. La institución cuenta con cinco facultades, una de ellas es la Facultad de Educación y Sociales responsable de gestionar los programas profesionales de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Básica con énfasis en Matemática, Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y Educación en Ciencias Naturales; y los programas Tecnológicos de Gerontología y Promoción del Desarrollo Humano.

Cada facultad administra sus programas en coherencia con lineamientos instituciones recogidos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), la Planeación Estratégica, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Rectoral; y en lo específico con el Proyecto Educativo de Facultad (PEF) y Proyecto Educativo de Programa (PEP). Los programas contienen los principios, los fines, los lineamientos teóricos, los planes de estudio, las pautas metodológicas, los recursos y el sistema de gestión académico-administrativo conforme a las funciones sustantivas de la Educación Superior (administración, docencia, investigación y extensión). Los planes de acción anual operativizan los lineamientos a través de proyectos, actividades, metas, resultados, responsables y productos; estos últimos, son evaluados públicamente cada semestre, garantizando a su vez la elaboración del plan de mejoramiento para el siguiente año. En lo referido a los planes exclusivamente académicos, las decisiones son analizadas y aprobadas por el Comité de Currículo, el Consejo de Facultad, el Consejo Académico y el Consejo Directivo en caso de ser requerido.

La Facultad de Educación y Sociales como responsable de los estudiantes de magisterio trata de cumplir la misión de formar agentes educativos y sociales, comprometidos con el desarrollo regional y nacional, en los campos científico y tecnológico, desde un PEF que promueve la cualificación de las personas desde la generación y la producción de conocimiento, la investigación formativa, la construcción de valores y la conciencia social. Mientras que el programa de Licenciatura en Educación Preescolar tiene el objetivo de “formar agentes educativos y sociales comprometidos con el desarrollo integral, la atención, la calidad de vida y la educación formal de la población infantil, en los ámbitos regional y nacional, desde un PEP que promueve la cualificación de los maestros, la integración de la familia y la comunidad al desarrollo infantil, la generación del conocimiento, las prácticas educativas innovadoras, la investigación formativa, la construcción de valores y la conciencia social”.

En tal sentido, el PEP de Educación Preescolar (PEP/EP) propone al infante de cero a seis años, su desarrollo multidimensional y su atención integral, como objeto de estudio de las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar. La labor profesional se concibe desde dos perspectivas: con niños de cero a tres años en educación no formal, donde la atención integral y las modalidades de intervención educativa³⁷ dependen de la cohesión de acciones entre los equipos interdisciplinarios, la participación de la familia y la comunidad; y con niños de cuatro a seis años enfatizando en el proceso de desarrollo y aprendizaje, prevaleciendo las modalidades formales de educación preescolar³⁸.

Coherente con ello, los perfiles ocupacionales y profesionales giran en función de las dimensiones del proceso infantil: crecimiento, desarrollo, crianza, socialización, formación, aprendizaje, construcción de nociones y conceptos, y promoción de derechos: salud, supervivencia, seguridad alimentaria, recreación, cultura, protección, prevención y participación (PEP/EP: 2004:30-33):

“Maestro identificado con su profesión, con dominio pedagógico amplio que le permita la aplicación del saber construido, contextualizando su práctica en los diferentes escenarios

³⁷ Modalidad educativa para niños de tres años: pre-jardín.

³⁸ Modalidad educativa para niños de cuatro a seis años: jardín y transición, este último preparatorio a la educación primaria.

brindados por la realidad educativa del país, y por las necesidades de la población infantil de cero a seis años.

Maestro capaz de administrar propuestas y proyectos educativos de calidad, que incidan de manera positiva en el desarrollo multidimensional de sí mismo y de la comunidad educativa con la cual interactúa, especialmente la población objeto de intervención.

Profesional de la educación competente para gestionar proyectos, programas y estrategias en favor del mejoramiento de la calidad de vida de la infancia, y en cooperación de la comunidad, la familia, otros profesionales y sectores.

Maestro con fortaleza en investigación formativa y con posibilidad de aportar al mejoramiento de la calidad de vida institucional desde la sistematización de experiencias educativas, beneficiando la reconstrucción de conocimientos sobre la atención integral y educativa a los infantes de cero a seis años, y la deconstrucción de la práctica pedagógica en la educación informal y formal del preescolar.

Profesional de la educación, con capacidad de visionar la realidad socioeducativa en los contextos universal, nacional y regional, para sentirse parte de ella desde el ejercicio de su ciudadanía y su práctica docente.

Profesional de la educación con capacidades de liderazgo y trabajo en equipo para la realización de trabajos de cooperación y coordinación interinstitucional e intersectorial en áreas que promueven el desarrollo infantil, la atención integral y la educación formal con calidad”.

En la estructura curricular se define al estudiante de magisterio a Educación Preescolar como sujeto ético-político; autorizado para interpretar conceptos, políticas, procesos, dilemas, problemáticas, modelos, prácticas e investigaciones relacionados con la cultura, la sociedad, la comunidad, la pedagogía, la educación, la formación, la enseñanza, la instrucción, la escuela, la didáctica específica en función del desarrollo, la atención integral y la educación del infante,

respondiendo de alguna manera a la interlocución interdisciplinaria del saber pedagógico con el objeto de estudio.

Aspectos organizados en el diseño curricular, el cual precisa en el plan de estudios (ver Anexo 10) los seis núcleos temáticos (ver Cuadro 1) propuestos por la normatividad nacional, y formulados como estrategia para integrar la teoría con la práctica, los saberes disciplinares y culturales con los cotidianos, y el trabajo individual con el grupal, buscando integrar conocimientos, prácticas y problemas de una o varias áreas o asignaturas (López Jiménez, 2001).

Núcleos de formación estudiantes a magisterio Educación Preescolar
(PEP/EP: 2004)

El núcleo de formación básica común:

Compartido con el resto de los programas de formación técnica, tecnológica y profesional en la institución. Cinco asignaturas: informática básica, inglés (I, II, III), y arte, cultura y recreación.

El núcleo de pedagogía:

Ofrece conceptos y experiencias sobre pedagogía, didáctica, educación, maestro, enseñanza, instrucción, materiales didácticos e innovaciones pedagógicas en el ámbito educativo formal y no formal de la educación en general y de la educación preescolar. Diez asignaturas: naturaleza del saber pedagógico, introducción a la educación preescolar, historia de la educación preescolar, modelos pedagógicos, modelos curriculares, medios educativos y ayudas didácticas, didáctica para el preescolar, evaluación de aprendizaje en el preescolar, gestión de planes, programas y proyectos en atención integral, y pedagogías alternativas.

El núcleo de educabilidad:

Aborda teorías respecto de procesos neurológicos y psicológicos, conocimiento y conciencia, experiencia, pensamiento y lenguaje, maduración y crecimiento, desarrollo y aprendizaje, inteligencia y creatividad desde una visión general y desde el proceso de aprendizaje y desarrollo del infante. Ocho asignaturas: habilidades comunicativas, neuropsicología, desarrollo psicobiológico, teorías de inteligencia, pensamiento y creatividad, estilos y estrategias de aprendizaje, desarrollo socio afectivo y cognición.

El núcleo de realidades y contextos:

Fomenta la innovación y la originalidad para reconstruir el tejido sociocultural y político, favoreciendo la credibilidad en el sistema educativo, la renovación de los valores, la disciplina, la capacidad de trabajo, la conciencia, el respeto por el medio ambiente y el “otro” en medio de la diferencia y la diversidad. Cinco asignaturas: contexto socioeducativo global, contexto socioeducativo colombiano, maestro, familia, escuela y comunidad, legislación y ética.

El núcleo de enseñabilidad:

Posibilita el saber específico del preescolar conjugando la epistemología de las disciplinas, las didácticas específicas, los procesos de aprendizaje y desarrollo multidimensional de los infantes en áreas como el lenguaje, la lógica matemática, los fenómenos sociales, naturales y físicos, la informática y el arte. Catorce asignaturas y seminarios: estimulación, puericultura, motricidad, lúdica, expresiones artísticas y aprendizaje en el preescolar, dificultades en los procesos de desarrollo, construcción de conocimientos en ciencias sociales, construcción de conocimientos en ciencias naturales, construcción de conocimientos en lógico matemática, tecnología e informática en el preescolar, construcción de conocimiento en lectura y escritura, seminario optativo (formulación de proyecto de práctica profesional), seminario optativo profundización y seminario de actualización.

El núcleo de práctica e investigación:

Soporta la interacción teoría-experiencia, posibilitando el aprender haciendo y la formación en investigación. Incluyen tres asignaturas teórico-prácticos: epistemología, investigación e investigación educativa; y diez prácticas con los seminarios presenciales: práctica I: maestro y conocimiento; práctica II: maestro y educación; práctica III: estimulación; práctica IV: puericultura; práctica V: motricidad; práctica VI: lúdica; práctica VII: cognición construcción en ciencias; práctica VIII: cognición construcción en lengua y matemática; práctica IX: intervención pedagógica integral; y práctica X: intervención pedagógica integral.

Cuadro 1

Las prácticas se desprenden en su concepción de cursos teóricos del núcleo de enseñabilidad, exigiendo a las estudiantes planificar, ejecutar, evaluar y sistematizar del primero al octavo semestre un proyecto de intervención diferente, dado que en el noveno y el décimo se ejecuta sólo uno (debe convertirse en proyecto de investigación formativa). Las prácticas transversan la

formación y se convierten en una estrategia para reinterpretar la acción pedagógica, mejorar y transformar proyectos inspirados en las necesidades propias de los niños preescolares, y los distintos escenarios de enseñanza-aprendizaje (PEP/EP: 2004). Los lugares asignados a la práctica son propicios para que las estudiantes demuestren sus competencias y disposiciones para curiosear, verificar, reformular, indagar, descubrir, re-conceptuar, autoevaluar, escribir y socializar la experiencia enmarcada en el proyecto de intervención pedagógica, documentado o sistematizado a través de una investigación formativa.

La investigación integrada a la práctica profesional busca favorecer la profundización y la transferencia de conocimientos; la valoración de los contextos, la subjetividad propia de los mismos y la multiplicidad de significados disponibles y recreables; y el desarrollo de competencias destinadas a obrar con un carácter de autorregulación. El perfil previsto para las prácticas profesionales, indica un estudiante competente en la atención y la educación a la infancia (manual de práctica, Calad y otros, 2008:12):

“Gestionar propuestas y proyectos educativos pedagógicos que incidan positivamente en el desempeño bio-sico-social y axiológico de los aprendices y en la calidad educativa de los distintos contextos socio-educativos, respondiendo a las características etnográficas, políticas de la región y acorde con la población objeto de acompañamiento pedagógico.

Gestionar proyectos de aula, área y núcleo desde propuestas metodológicas y estrategias que apunten a la formación de las niñas y los niños.

Producir textos, recursos y materiales que enriquezcan las competencias en el área específica del aprendizaje de sus educandos.

Promover proyectos sociales que involucren padres de familia y comunidad en pro de la calidad de vida infantil y juvenil.

Sistematizar las prácticas educativas y la experiencia producto de los proyectos de acompañamiento pedagógico.

Interpretar, comprender y analizar la información de textos, gráficas y expresiones.

Argumentar conocimientos y actitudes dirigidos a la explicación de los procesos, procedimientos y fenómenos.

Proponer alternativas de solución a los problemas, deduciendo las consecuencias del procedimiento y elaborando productos”.

La dinámica administrativa de las prácticas le implica a la Facultad una planeación semestral de convenios interadministrativos, estrategias de comunicación y evaluación con los centros de práctica; asesoría, retroalimentación y evaluación para las estudiantes; socialización pública y semestral de la experiencia; y, a las instituciones regionales (públicas y privadas) responsables del nivel de Educación Preescolar y participes de la formación conjunta, compromiso y voluntad para recibir semestralmente un número indeterminado de estudiantes adscritas al programa.

En lo referido con la gestión de cursos teóricos, el PEP/EP (2004) sugiere un diseño metodológico que consienta la argumentación sobre pensamientos, actuaciones, supuestos y aprendizajes, y confronte el contenido epistemológico, didáctico, técnico, disciplinar e investigativo con situaciones problema, pasiones intelectuales, disposiciones cognitivas y realidades de la infancia, accediendo a la toma de decisiones, la formulación y resolución de problemas, el análisis crítico, la innovación y el emprendimiento. Para lograr tales fines se recomienda la gestión de estrategias de enseñanza tales como seminarios, talleres, proyectos y comunidad de indagación.

Para la ejecución de tales estrategias se recomienda mantener la estructura general de la didáctica: los conceptos o los instrumentos mentales para conocer y comprender la realidad; la problemática o pregunta orientadora de los contenidos; los objetivos o propósitos perseguidos; las estrategias, las formas y las herramientas para comunicar y, actuar en torno a la enseñanza; los tiempos y los espacios establecidos para ejecutar la planeación; y las estrategias de evaluación y realimentación.

Se deduce que la identidad del programa de Educación Preescolar se reconfigura a partir de la concepción y la ejecución de las prácticas, porque son éstas las que otorgan a los estudiantes la posibilidad de cumplir con las tareas reales y tomar decisiones de manera inmediata ante problemas concretos, variables y transitorios; reconocer la complejidad del acto socioeducativo en contextos variados que les obligan a demostrar competencias e implicarse éticamente en la orientación de los proyectos; recibiendo como ganancia el afianzamiento vocacional y la visión global de la situación profesional y educativa infantil en la región. Además, en el ámbito regional, la práctica profesional se concibe como un mecanismo para facilitar el encargo social que la Institución tiene ante la comunidad académica, a propósito de la educación, la cooperación, el impacto y la proyección social de sus aprendices.

La debilidad para el estudio, se observa en la falta de estudios e investigaciones dedicadas a explorar, descubrir y explicar la realidad de los sujetos que están inmersos en dichos procesos, los resultados de los planteamientos teóricos y los procedimientos a través de los cuales se forman las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar. Al respecto del objeto de análisis de este trabajo, la institución no cuenta con antecedentes empíricos sobre la caracterización en contexto de las prácticas profesionales ejecutadas por las estudiantes, las concepciones sobre práctica profesional y las concepciones de aprendizaje de las estudiantes, en contraste con los estilos de enseñanza en las prácticas profesionales, los criterios de evaluación de los docentes asesores y su influencia en la adquisición de competencias por parte de las estudiantes, las problemáticas de las prácticas profesionales dependiendo de la línea de trabajo elegida o las agencias de práctica, la formación interdisciplinar prevista en el plan de estudios en comparación con el tipo de proyección profesional de estudiantes en la práctica, el impacto de las prácticas profesionales en los diferentes centros de práctica, el impacto del PEP/EP en la docencia y la formación, los estilos de enseñanza de los docentes asesores en correlación con los estilos de aprendizaje de las estudiantes, las concepciones de aprendizaje, las concepciones de prácticas de enseñanza y las concepciones de educación infantil de los maestros de maestros, la caracterización de sus competencias deseables y reales, entre otros.

III. MARCO TEORICO

El siguiente capítulo pretende fijar los límites de la Tesis Doctoral a partir de conceptos, proposiciones y estudios empíricos que responden desde diferentes modelos y autores a los factores relacionados con el cómo aprende el estudiante y cómo debería aprender, tales como autorregulación, motivación, conocimientos previos, concepciones de aprendizaje, cambio conceptual, enseñanza estratégica y competencias; categorías descritas, reconociendo su interacción con las funciones y los objetivos formativos, educativos y pedagógicos de las instituciones de Educación Superior al respecto.

3.1. PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

El interés de la psicología de la educación son los procesos de cambio en el desarrollo, el aprendizaje y la socialización, evidenciados en las personas como consecuencia de su participación en situaciones educativas; independiente de la edad, el sexo, otras características o los rasgos específicos de las situaciones educativas, que no se limitan a los espacios escolares (Coll, 2004:18). Así, la relación entre la educación y la psicología se establece a partir de los avances de la psicología y sus contribuciones a los procesos educativos³⁹.

La discusión se enmarca en dos visiones, según Fenstermacher y Richarson (1994) citados por Coll (2004): la psicología aplicada a la educación responde a una orientación psicológica disciplinar y entiende su misión como contribuir al desarrollo del conocimiento psicológico mediante el estudio de la educación, para ello, explica y favorece mejoras en la enseñanza desde su jerarquía disciplinar; y la psicología de la educación como psicología puente, busca responder a las preocupaciones de orientación educativa proponiendo su comprensión y optimización; relación que contribuye a definir nuevas problemáticas de estudio desde la teoría y la práctica.

Por tanto, la comunicación entre la psicología de la educación y la educación es bidireccional donde la psicología a través de múltiples rutas demuestra cómo comprender la naturaleza, la

³⁹ Aportaciones de la psicología científica, de ahí que la psicología de la educación, como disciplina, se encuentra a medio camino entre los ámbitos disciplinares de la psicología y las ciencias de la educación.

generación y el cambio del conocimiento en el ser humano; conocimiento que, puesto en la escena de la enseñanza origina el encuentro de voces que interactúan entre si ocasionando reciprocidad, mutualidad, contingencia de actuaciones, intercambios y transiciones responsables del aprendizaje e interacciones comunicativas de reconstrucción y co-construcción de esos saberes; así, se ubica el aprendizaje como una experiencia privilegiada que permite al sujeto construir conocimiento relativo, situado y real; categorías incidentes en la educación como teoría y práctica. Al respecto, la psicología de la educación como puente, estudia entonces las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación, naturaleza constructiva del psiquismo humano, naturaleza social y cultural de los procesos de construcción del conocimiento y unidad de enseñanza y aprendizaje.

En el abanico de planteamientos que conforman actualmente la psicología de la educación, se recurre a los principios constructivistas del funcionamiento psicológico con el fin de comprender desde allí la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Uno de sus postulados es que el conocimiento y el aprendizaje son resultado de una dinámica en la que los aportes del sujeto (actividad mental) al acto de conocer y aprender, son determinantes. Entre los referentes teóricos constructivistas, más conocidos, están la teoría genética del desarrollo intelectual, la teoría de la asimilación, las teorías del procesamiento de la información, y la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje; y entre las investigaciones que reconstruyen y profundizan dichos principios se hallan el constructivismo cognitivo fundamentado en la psicología y epistemología genética; el constructivismo de orientación sociocultural o socio-constructivismo inspirado en estudios de Vygotsky, enfoques lingüísticos y sociolingüísticos de la cognición y el aprendizaje; y el constructivismo vinculado al construccionismo social y a las psicologías que sitúan al conocimiento y los procesos psicológicos en el uso del lenguaje, las prácticas lingüísticas y discursivas (Coll, 2004).

Por su parte, la psicología sociocultural es definida como un conjunto articulado de lineamientos desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza, defendiendo la educación como proceso incidente en la formación del ser humano, que sólo es útil cuando va por delante del desarrollo, de la enseñanza y el aprendizaje (Cubero y Luque, 2004). Dichos principios, superan la realización individual y son afines con la construcción

social de significados, la negociación de conceptos científicos (intersubjetividad), la mediación intencional, la trascendencia de experiencias, la regulación de la actividad conjunta y el uso estratégico de procedimientos; rutas que permiten la co-construcción conjunta del conocimiento, la modificación del funcionamiento cognitivo, la potenciación de zonas de desarrollo próximo y la internalización autorregulada de las prácticas culturalmente organizadas; justo bajo este enfoque, el aprendizaje se piensa en términos de transacción y transformación de conocimientos (Chang-Wells y Wells, 1993; citados por Cubero, 2005:82).

Ahora, la psicología cognitiva inspirada en los postulados de Piaget concibe el pensamiento, el aprendizaje y en general todos los procesos psicológicos como fenómenos que tienen lugar en la mente de los seres humanos, en la cual además se almacenan representaciones referidas a esquemas y modelos mentales del mundo físico y sociocultural; por tanto, desde el aprendizaje se establecen relaciones entre la información y la experiencia nueva con las representaciones ya existentes o previas, dando lugar a la reorganización y la construcción de nuevas representaciones (Coll, 2004).

De este modo, conceptúa las representaciones mentales, y postula un nivel de análisis separado del nivel biológico o neurológico con adhesión a la metáfora del ordenador o la noción de cómputo, y profundiza en los procesos mediante los cuales la entrada sensorial se transforma, reduce, elabora, almacena, recupera y utiliza, en aras de entender la percepción, el pensamiento y la memoria humana (Gardner, 1987:22). Los enfoques que profundizan las categorías son la psicología evolutiva de Piaget, la psicolingüística de Chomsky, los análisis cognitivos del aprendizaje animal y humano, la teoría conexionista y la teoría del procesamiento de la información.

Habría que agregar que las líneas de análisis de los psicólogos cognitivos son los estados mentales, la mente como sistema representacional y, más recientemente, la neurociencia computacional. En relación con esta última, los psicólogos computacionales adoptan una aproximación funcionalista de la mente donde los estados mentales se definen abstractamente en términos de su rol causal, porque cualquier fenómeno psicológico es generado por algún procedimiento efectivo o conjunto de instrucciones que define la sucesión de estados dentro de la

mente; mientras aquellos que conciben la mente como un sistema representacional que se puede organizar, interpretar y transformar, afirman que los fenómenos mentales aportan contenido semántico y se refieren a objetos; finalmente están los que se interesan en la neurociencia de manera computacional y las operaciones lógicas o relaciones funcionales que podrían incorporarse en las redes neuronales donde el cerebro es comprendido a partir de la incorporación de funciones mentales (Boden, 1988).

El interés, entonces, de la psicología cognitiva es conocer, analizar e interpretar los fenómenos mentales para explicar la forma en cómo aprenden los estudiantes, al punto de generalizar resultados tales como: el aprendizaje es un proceso constructivo y no receptivo, producto de la interacción entre aprendizajes previos y actividades realizadas por los estudiantes mientras aprenden; los esquemas como marcos mentales organizan y guían el pensamiento y el conocimiento; la práctica extendida es necesaria para desarrollar destrezas cognitivas; el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación son críticos para el crecimiento cognitivo; la motivación, las metas, las expectativas y las creencias son parte integrante de la cognición porque determinan la autoeficacia; la interacción social es fundamental para el desarrollo cognitivo; y el conocimiento, las estrategias y la pericia se adquieren y tienen significado en contexto (Sarzoza, 2007).

Mientras que la perspectiva socio-cognitiva enfatiza en el aprendizaje entre las personas, recurriendo a los conceptos de aprendizaje por observación, imitación y modelado y a las nociones de conciencia y expectativas; defendiendo principios argumentativos tales como: cuando el aprendizaje se produce por observación no se refleja necesariamente en el cambio de conductas o la imitación de lo observado; las personas podemos aprender mediante la observación de la conducta de los demás, así como del resultado de sus acciones; las expectativas sobre las consecuencias de la conducta inciden en el aprendizaje; y la cognición desempeña un rol esencial en el aprendizaje. Las variables ambientales y cognitivas están en constante interacción entre sí y con la conducta (se influyen las tres recíprocamente): si bien el entorno influye sobre la conducta, antes o después las personas empiezan a regular su propia conducta, y lo hacen desarrollando sus propias normas de actuación, observándose y juzgándose a sí mismas,

por lo que han hecho o dejado de hacer (Bandura, 1989; Zentall, Sutton, y Sherburne, 1996; Zimmerman y Risemberg, 1997).

Se deduce que los fundamentos psicológicos admiten una enseñanza en Educación Superior con función y obligación de transmitir información actualizada y pertinente a los estudiantes; y comprometida con la gestión de estrategias (enseñanza, aprendizaje y evaluación) encaminadas a construir conocimiento situado (parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura multidimensional en que se desarrolla y utiliza). En otras palabras, una enseñanza situada donde el aprendizaje sea viable gracias a la participación de los sujetos en contextos reales y auténticos (contexto social, emocional y de aprendizaje), experiencias sociales y actividades conjuntas-cooperadas para: resolver situaciones problema semejantes a la que enfrentan los expertos en los diferentes campos del conocimiento; reconocer el sentido, el significado, la reconstrucción y la aplicabilidad de los saberes; transferir y generalizar lo aprendido; e involucrar el pensamiento, la afectividad y la acción en sus procesos de aprendizaje (Baquero, 2002; Daniels, 2003; Derry, Levin y Schauble, 1995; Hendricks, 2001).

A continuación, se explican los factores principales analizados en esta Tesis Doctoral, desde lo teórico (definición, caracterización, principios o enfoques) y lo empírico, buscando no sólo contrastar la información, sino hallar antecedentes de respaldo y validez al presente estudio.

3.2. METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN

Antes de explicar lo que se comprende por autorregulación, se hace oportuno describir la metacognición como proceso desde el cual se origina y mantiene el aprendizaje autorregulado. El concepto fue fundado en la psicología por Flavell y sus colaboradores (1970), se puntualiza como el conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje; el conocimiento sobre el propio conocimiento suscrito a tres campos: metacognición personal, metacognición de la tarea y metacognición de las estrategias (Flavell, 1976:232); la planeación, el control y la regulación subsiguiente de tales procesos.

De donde la función de la estrategia cognitiva es ayudar al sujeto a alcanzar la meta, mientras que la función de la estrategia metacognitiva es propiciar datos sobre la tarea emprendida y el progreso que se logra en ella; siendo así, la metacognición modifica los modos de procesamiento de la información y posibilita la auto-organización del pensamiento, la percepción de los procesos y la comprensión, cuando los exterioriza. No obstante, el uso de las mismas, parece estar relacionado con la madurez intelectual del sujeto, porque conocer, regular y controlar los procesos mentales, buscando estrategias para mejorar exige autonomía de pensamiento (Peveryly, Brobst, y Morris, 2002).

Es así como la investigación en esta área ha dado lugar a dos corrientes de investigación explicadas por Martínez-Fernández (2004:107) y Monereo, Pozo y Castelló (2004). La primera línea de investigación, enfatiza en lo que el sujeto dice de su propia cognición, referida con la metacognición declarativa: saber qué, discurso que narra la capacidad para usar la memoria, la lectura y la escritura; existe toma de conciencia sobre el contenido, el conocimiento y las explicaciones de la tarea o las estrategias, permitiendo el intercambio de ideas con el exterior (socio constructivismo y aprendizaje situado). Mientras que la segunda línea enfatiza lo que hacen los sujetos con su propia cognición, o con los procesos de control y regulación, denominada metacognición procedimental: saber cómo; forma de acción orientada a la planificación, el control y la evaluación acertada de tareas (procesamiento de información).

La metacognición, entonces, permite a los sujetos disponer de recursos o actividades metacognitivas para garantizar el aprendizaje. De este modo, el aprendizaje se entiende como conocimiento estratégico sobre las estrategias de aprendizaje y estrategias metacognitivas, conocimiento sobre las tareas y los contextos y autoconocimiento de las diferentes estrategias y conocimiento de tareas cognitivas (Pintrich, 2002):

Conocimiento estratégico sobre las estrategias de aprendizaje y estrategias metacognitivas: elementos determinantes y útiles para planificar, supervisar y regular el aprendizaje (optimizar la ejecución), el pensamiento y la resolución de problemas.

Conocimiento sobre las tareas y los contextos, lo que equivale a reconocer el qué, el cómo, el cuándo y el por qué de las diferentes estrategias y las condiciones de uso adecuado. Conocimiento condicional que reincide en la autorregulación cognitiva, incluye el control del estado actual de la propia comprensión y garantiza planes de acción, vigilancia en la ejecución y regulación en la evaluación de las diversas tareas cognitivas, así como una actuación en el aula acorde a las normas culturales establecidas.

Autoconocimiento de las diferentes estrategias y conocimiento de tareas cognitivas: incluye la valoración personal o la autoconciencia sobre las fortalezas y debilidades personales para enfrentar una tarea (saber cuándo no se sabe algo); y las creencias sobre la motivación o la autoeficacia (autoconocimiento) para realizar la tarea.

En síntesis, la metacognición viabiliza la implementación de estrategias gracias al autoconocimiento que tiene el estudiante sobre sí mismo (conocimientos, creencias, estilos de aprendizaje, condiciones para aprender, motivación y emociones), el conocimiento sobre la tarea (demandas, contexto, necesidades de atención y esfuerzo), y sobre el conocimiento estratégico (selección, aplicación y evaluación de estrategias). Elementos conjugados que permiten el autocontrol o la planificación, la supervisión y la evaluación sobre la resolución de tareas (definición y formulación del problema, elaboración de soluciones, toma de decisiones, implementación de la solución y verificación de objetivos).

Por tanto, las estrategias metacognitivas se hacen más presentes y eficaces a medida que los sujetos aumentan su pericia, es decir, son metacognitivamente más hábiles, al avanzar con su conocimiento en ciertos dominios (Martínez-Fernández, 2007:9).

Ahora, que un estudiante alcance la regulación y la redesccripción representacional de los propios procesos metacognitivos (reflexión, comunicación e intercambio social en regulación explícita, conflicto cognitivo), implica para los maestros guiarlo en la gestión del aprendizaje *on line* o en escenarios situados y a partir de contenidos concretos, hasta convertir la regulación en una competencia o en un conocimiento estratégico que pueda ser transferido a otros problemas de

aprendizaje (Monereo, Pozo y Castelló, 2004), permitiéndole descubrir su nivel de desarrollo próximo de aprendizaje.

Se debe tener en cuenta que las habilidades implicadas a este perfil, se adquieren en forma lenta, después de muchas experiencias de ensayo error; primero el aprendiz debe anticipar, representar y planificar constantemente sus metas y objetivos de aprendizaje; mientras que un sujeto con poco conocimiento metacognitivo suele tener expectativas de éxito desajustadas, respecto de lo alcanzado en productos reales, ello porque no reconoce sus capacidades, las dificultades de las tareas, la utilidad de las estrategias, y tiende a no controlar la ejecución de sus actividades.

No obstante, cada estudiante puede construir “su propio sistema personal de acción y mejorarlo progresivamente, autoevaluando la calidad de sus propias ideas, manifestadas bien a través de debates con sus compañeros o con el profesorado, bien en sus escritos. El lenguaje juega, pues, un papel fundamental, no sólo como medio de expresión de ideas, sino también, como instrumento para su regulación” Jorda y Sanmartí (1994: 17).

Así, la orientación sobre el conocimiento metacognitivo, ha de realizarse de manera tácita e integrada con el contenido habitual de la temática enseñada, el contexto y el diálogo colectivo sobre los procedimientos a seguir; mucho más cuando la tarea es nueva y requiere conocimientos y habilidades que aún no se han aprendido o cuando los estudiantes carecen de autoconocimiento sobre su desempeño, lo que exigiría además, habilitarlos en su propia percepción, sin inflar o desestimar su autoestima (Pintrich, 2002).

De aquí que la autorregulación sea interpretada como el proceso por el cual un sujeto genera pensamientos, sentimientos y acciones orientados sistemáticamente al logro de las metas propuestas; así, el aprendizaje⁴⁰ autorregulado (AAR) se explica como un proceso activo por el

⁴⁰ “Se entiende el proceso de aprendizaje como una serie compleja de actividades sociales e individuales, mediante las cuales el estudiante se apropia de la cultura de su entorno para enfrentar de manera consciente y creativa, problemas de los ámbitos en los que debe desenvolverse... ocurre cuando se logra relacionar de manera coherente, la nueva información con los conocimientos y las experiencias anteriores, esto, unido a la disposición de aprender” (Pozo, Scheuer, Mateos, 2009:28). Así, el aprendizaje siempre estará mediatizado por procesos interactivos e interpretativos complejos donde el sujeto interpreta a partir de su estructura cognostiva (conceptual, metodológica, estética, actitudinal y axiológica), transformando significados y formas de significar acorde a su entorno cultural. No obstante, Brookfield, 1995, aprecia que no existe un único modo de aprender, sino múltiples, dada la variedad de elementos cognitivos, afectivos y de factores psicológicos que intervienen en el proceso; dejando además inquietudes respecto de una teoría integrada y comprensiva sobre el aprendizaje en personas adultas.

cual una persona establece metas para dirigir su aprendizaje, intentando a la vez observar, regular y controlar sus ideas, intereses, afectos y comportamientos con el propósito de conseguir los objetivos formulados (De la Fuente y Justicia, 2007); denominado por Zimmerman (1990) como proceso auto-directivo.

El AAR se evidencia cuando el estudiante activa, modifica y mantiene prácticas de aprendizaje en contextos específicos, acudiendo a sus capacidades, procesos y acciones (iniciados y diseñados) para aumentar su habilidad de aprendizaje (Bandura, 1989). “Los aprendices son agentes que eligen y toman decisiones sobre su comportamiento, sus elecciones están basadas, pero no determinadas, por los ambientes en los que habitan” Winne (2004:186). Ahora, para llegar a dominar el AAR, el sujeto tuvo la oportunidad de experimentar en su historia personal educativa, cualquiera de los siguientes procesos: una convocatoria personal, producto del esfuerzo dirigido por la motivación, el interés personal, los valores, la satisfacción o las recompensas (esfuerzos de arriba hacia abajo); o una experiencia activada por el medio ambiente, relacionada casi siempre con orientación sistemática de la tarea o la enseñanza (señales de abajo hacia arriba), Boekaerts y Corno (2005).

Necesario es precisar antes de continuar, que la construcción del término autorregulación se desprende de varios campos de investigación psicológica: la cognición, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la metacognición, el cambio conceptual, la motivación; cada uno con trabajos que se abordan desde distintos paradigmas, tradiciones y contenidos específicos, que han contribuido a su explicación y profundización⁴¹ (Boekaerts y Corno, 2005:200). Desde estas distintas posturas o visiones, se definen modelos descriptivos y explicativos que hacen énfasis en la orientación hacia la meta de aprendizaje o el aprendizaje intencional (Boekaerts, 1999; Pintrich y Groot, 1990; Zimmerman y Schunk, 1989); y los que

⁴¹ Algunas de dichas teorías: la teoría operante estudia la autorregulación desde tres procesos: el auto-monitoreo, la auto-instrucción y el auto-reforzamiento, enfatizando en el autocontrol en términos de relaciones entre estímulos discriminativos y respuestas o consecuencias (Mace, Belfiore y Shea, 1989); la teoría fenomenológica, prioriza al auto-concepto, la auto-evaluación y la auto-imagen, donde el sujeto es capaz de dirigir y regular sus comportamientos (McCombs, 1989); la teoría cognitiva, argumenta la auto-observación, el auto-juicio, y la auto-reacción, defendiendo que el sujeto es capaz de controlar su propia conducta a partir de factores ambientales con apoyos cognitivos (Bandura, 1989; y Schunk, 1989); y la teoría de la voluntad personal, acentúa en los procesos meta-afectivos, los meta-motivacionales y los meta-cognitivos, como claves para el aprendizaje autorregulado, pero no suficientes, postulando además, la internalización de las estrategias de aprendizaje y la administración de las mismas (Corno, 1989).

hacen hincapié en la correlación aprendizaje autorregulado y metacognición (Borkowski, 1996; Winne, 2001).

De aquí que en los distintos postulados se confirma que el AAR es una actividad que los alumnos hacen de manera proactiva más que encubierta; proceso cognitivo, constructivo, significativo, mediado, contextual y autónomo, que exige voluntad y destreza para alcanzar lo previsto (aprendizaje eficaz), regular ciertos aspectos de la cognición (conocimiento, estrategias, metas, autoeficacia), la motivación (conocimiento de sí mismo, metas de logro, reacciones emocionales), el comportamiento (auto-observación, auto-evaluación y auto-reacción) y las características del contexto. Además, los estudiantes suelen implementar recursos y estrategias cuando la situación lo amerita (qué y por qué en la toma de decisiones y en la cantidad de esfuerzo).

Es decir, son estudiantes con capacidad de usar normas para dirigir su aprendizaje, fijar y conseguir objetivos y sub-objetivos entorno al mismo; son promotores activos de su aprendizaje cognitivo, metacognitivo, motivacional y conductual; tienen disposición y constancia para tomar decisiones incidentes en el uso de diferentes formas de conocimiento; capacidad de auto-eficacia, auto-atribuciones, interés, esfuerzo y persistencia para seleccionar, estructurar y crear entornos óptimos de aprendizaje, (auto-instruyéndose y auto-reforzándose), o buscando colaboración, retroalimentación e información para favorecer su aprendizaje, si es oportuno; esto, parafraseando a De la Fuente y Justicia (2007), Herrera Clavero (2003); McCombs y Marzano (1990), Pintrich y Groot (1990), Torrano y González (2004), Zimmerman y Schunk (1989) y Zimmerman, y Martínez Ponz (1992). Autores que igual, argumentan los subprocessos integrados al AAR:

Conocimiento estratégico y auto-conocimiento sobre sí mismo, sobre la tarea antes, durante y después de ejecutarla, y sobre el contexto de realización. Algunas tareas implican explícitamente la autorregulación, pero otras no, porque su ejecución se puede llevar a cabo en forma más o menos automática, en función de la experiencia previa del estudiante.

Repertorio de estrategias cognitivas que le permiten adquirir, codificar, elaborar, personalizar, memorizar, recuperar y transferir el conocimiento. De ahí que persiga y adopte metas de aprendizaje; utilice estrategias cognitivas (elaboración y organización); estrategias metacognitivas (planificación de metas y auto-observación de la comprensión), en cantidad y calidad suficiente, para que redunden en el comportamiento y el aprendizaje autorregulados. En conjunto, estrategias del aprendizaje autorregulado: estrategias de monitoreo (auto-observación), estrategias de atribución (autoevaluación), y estrategias de auto-reacción (uso de estrategias).

Carácter motivacional⁴² adaptativo para sí mismos y las tareas, las metas de aprendizaje y el rendimiento académico; creencias de autoeficacia académica: interés intrínseco, reacción positiva ante deberes y persistencia ante obstáculos.

En otras palabras, son aprendices que relacionan la nueva información en su estructura cognitiva, llevándola a la memoria a largo plazo o modificando la que tenían para ajustarla mejor, recomponiendo o reestructurando su rompecabezas mental (Monereo y Clariana, 1993); dispuestos a revisar sus elaboraciones, manifestando su compromiso con la tarea desde contratos de estudio, creación de sistemas de control personal, hasta la confianza en las propias producciones y acciones dirigidas a mejorar la auto-imagen (Gairín, 2007:27).

Como resultado, la construcción de conocimiento autorregulado se relaciona con formas de aprendizaje académico independientes, efectivas y metacognitivas; implicando motivación intrínseca, acción estratégica, toma de conciencia sobre las relaciones funcionales entre el pensamiento, la acción (estrategias), los eventos socio-ambientales (planificar-controlar el tiempo y el esfuerzo empleado en las tareas, estructurar y mantener ambientes favorables para aprender, participar en la regulación de la actividad, el clima y la estructura de clase), y la evaluación de los resultados, averiguando disfunciones para introducir cambios, verificar efectos y repetir procesos necesarios, siempre en la búsqueda de la excelencia (Gairín, 2007; Herrera Clavero, 2002; Herrera, Ramírez, y Herrera, 2003; Pozo y Scheuer, 2006; San Martín, Jorba e Ibáñez, 2002; Torrano y González, 2004; Winne, 1995; Zimmerman 1998-2002).

⁴² El carácter motivacional incluye variables como: el autoconcepto, los patrones de atribución causal, las metas de aprendizaje y las expectativas de logro (Herrera Clavero, 2003:27).

Así, la autorregulación constituye una herramienta operativa para alcanzar un aprendizaje con calidad, por la competencia para auto-evaluar y autorregular no sólo el aprendizaje en el conocimiento disciplinar, sino el aprendizaje a partir de las experiencias (formas de mirar), el pensamiento (formas de razonar), la cultura científica (formas de organizar el conocimiento), las emociones (formas de sentir) y los lenguajes (formas de comunicar), describen San Martí, Jorba e Ibáñez (2002:318).

Resumiendo, las fases implicadas en el AAR son la planificación (normas y objetivos), la auto-observación, el control y la evaluación (auto-juicio y auto-reacción), fases que no tienen una jerarquía lineal porque pueden darse en forma simultánea y dinámica; a su vez, en cada una de ellas se integran las áreas del ser: cognitiva, motivacional-afectiva, comportamental y contextual (Pintrich, 2000a; Torrano y González, 2004; Schunk y Zimmerman, 1996).

La planificación: es el establecimiento de metas, activación de conocimiento previo sobre la materia, el conocimiento, las habilidades para enfrentarla, las creencias motivacionales y emocionales (autoeficacia), las percepciones sobre la tarea, los objetivos de la misma y el contexto.

La auto-observación: incluye actividades (verbales o comportamentales) relacionadas con la toma de conciencia metacognitiva, comprensión y modificación de las situaciones enunciadas en la planificación. La atención se concentra en proteger la intención de aprender.

El control: como resultado de la fase anterior, las actividades de control engloban la selección y utilización de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivaciones y de control emocional, y estrategias para regular el ambiente de aprendizaje. Los estudios empíricos señalan la simultaneidad existente entre la fase de autoobservación y control (Pintrich, Wolters, y Baxter, 2000).

Los alumnos con experiencia en autorregulación exhiben competencias tales como verbalizaciones sobre los pasos a emprender durante el desempeño de las tareas, auto-

instrucciones y auto-monitorización; estrategias que ofrecen información sobre los progresos y los fracasos, convirtiéndose en rutinas automatizadas para resolver problemas de aprendizaje. Deduciendo que en la ejecución de la tarea se hace necesario su dominio, el cual pasa por tres fases: aclimatación, competencia y pericia; así, la autorregulación varía en proporción al conocimiento del dominio de la tarea que el sujeto pueda aportar (Mateos, 2002).

La evaluación: indica la reflexión y los juicios acerca de la ejecución de la tarea en comparación con los criterios iniciales (auto-reflexión); las atribuciones sobre las causas de éxito o fracaso (atribuciones causales), las reacciones afectivas defensivas y adaptativas (auto-reacciones), y la valoración general sobre la tarea y el contexto de clase. El aumento de la satisfacción personal con lo aprendido incrementa la motivación, y el descenso, mina los esfuerzos por aprender (Schunk, 2001; citado por Núñez y otros, 2006:142).

En síntesis, el aprendizaje autorregulado consta de fases que permiten la previsión, la anticipación y la activación del conocimiento cognitivo y metacognitivo para orientar la meta, monitorear la cognición, la motivación (reacciones y emociones), las atribuciones (fracaso controlable con un nuevo esfuerzo), la toma de decisiones a propósito de mantener o concluir los comportamientos y los pensamientos en torno a la meta prevista.

De otra parte, algunos modelos explicativos defienden que las competencias de un estudiante con autorregulación son adquisiciones culturales en contextos y comunidades de práctica caracterizados por ofrecer a los aprendices (de manera estratégica y continua señales de abajo hacia arriba, Boekaerts y Corno, 2005) elementos para motivarse, aprender, mejorar la transferencia, significatividad y gestión; razón que justifica la enseñanza e integración de estos procesos con las áreas curriculares en los diferentes niveles educativos, donde el profesor ha de reconocerse por facilitar el paso de la regulación externa a la regulación interna o autorregulación, mediante la transferencia gradual del control, ajuste del nivel de ayuda o andamiaje que ofrece a sus alumnos, en función del grado de autonomía que éstos puedan asumir

en cada momento, hasta que ese apoyo deje de ser necesario (De la Fuente y Justicia, 2007:537; Monereo, 2003:3; Pérez, Mateos y otros, 2006:409; Rochera y Naranjo, 2007:807-808).

Reiteran San Martín, Jorba e Ibáñez (2002)⁴³ que el enseñante es el diseñador de situaciones favorecedoras del aprendizaje autorregulado, recomiendan al respecto: a) planificar las actividades de enseñanza acorde a cada objeto de estudio, beneficiando la ejecución, la motivación, la verbalización, el intercambio, la confrontación y la elaboración de propuestas consensuadas; b) comunicar a los estudiantes los objetivos perseguidos y las condiciones concretas de realización, comprobando de manera paralela, la representación que de los mismos y las acciones para lograrlos se hacen los estudiantes; contribuyendo a la regulación, anticipación y planificación de las acciones; c) socializar los criterios e instrumentos de evaluación (formativa, continua y autorreguladora) en pro de la autogestión de dificultades y errores surgidos en el proceso de aprendizaje; y d) priorizar el lenguaje como instrumento mediador (herramienta imprescindible), para que el estudiante aprenda a regular su propio lenguaje conceptual frente a la disciplina objeto de aprendizaje.

En el marco del contexto estratégico el profesor toma decisiones sobre sus actuaciones como aprendiz (aprender a aprender) y como enseñante de su materia (aprender a enseñar estrategias), estableciendo instrumentos de interpretación y análisis respecto de cómo desarrolla su actividad, enriquece su formación, su práctica profesional (Pérez, 2002:69); y cómo enseña al alumno a comportarse como aprendiz experto, en tanto utilice estrategias de aprendizaje (repetición, gestión, control) desde un enfoque profundo; autorregula su acción educativa con estrategias de enseñanza estratégica⁴⁴; e interactúa como mediador en la zona de desarrollo próximo del estudiante, propiciando el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y la autorregulación (Monereo y Clariana, 1993).

Distintos autores coinciden en proponer la enseñanza directa de estrategias, el modelado, la práctica guiada y autónoma de las mismas; la retroalimentación, la auto-observación, el apoyo social, el análisis de caso, el aprendizaje cooperativo, el andamiaje, el reconocimiento y la

⁴³ Teoría de la actividad.

⁴⁴ Verificando el diseño de contextos educativos donde se correlacionen la materia, el estilo de enseñanza, la tarea y la evaluación.

reorientación de expectativas y la discusión metacognitiva; insisten además en el retiro de las estrategias enunciadas en el momento en que el alumno ha logrado el control, la autorreflexión, la toma de conciencia o la metacognición (García Ros, Clemente y Pérez González, 1994; González Torres, 1997; Monereo, 2003; Monereo y Castelló, 1997; Sanz de Acedo e Iriarte, 1999; Schunk y Zimmerman, 1998).

La evaluación (formativa, formadora, auténtica) como fase integrada a la enseñanza, debe privilegiar los significados construidos por los estudiantes y la autorregulación de lo aprendido. Los métodos más pertinentes para cumplir el cometido siguen en discusión (Boekaerts y Corno, 2005; Torrano y González, 2004; Schraw y Impara, 2000; Winne, Jamieson-Noel, y Muis, 2002; Winne y Perry, 2000), no obstante, se recomiendan dos grupos de instrumentos: los que miden el aprendizaje autorregulado como una aptitud, describen alguna cualidad o atributo relativamente estable del estudiante y predicen la conducta cognitiva y motivacional futura (cuestionarios de auto-informes, entrevistas estructuradas o semi-estructuradas, observación de comportamiento y juicio del profesor); e instrumentos que miden el aprendizaje autorregulado como una actividad; medidas complejas que recogen información sobre los estados y los procesos que el alumno despliega a lo largo del tiempo mientras se autorregula (protocolos de pensar en voz alta, métodos de detección de errores en las tareas, metodologías de rastreo, captura de huellas de acontecimientos mentales específicos, actas de las estrategias de trabajo de los estudiantes, mapas conceptuales, V heurísticas y diarios de campo).

Una visión realista sobre la autorregulación como proceso aprendido en el aula, señala la urgencia de establecer comunicación y responsabilidad compartida, entre los profesores encargados de liderar innovaciones o didácticas encaminadas al AAR (fomento de la auto-gestión productiva y la autonomía, enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas o de habilidades de autorregulación en diversos dominios), y los investigadores que quieren validar tratamientos o modelos conceptuales; buscando de manera conjunta, estabilizar intervenciones, explicar limitaciones, alcances y resultados en cada contexto, a través de la evaluación

continuada, la sistematización y la regularización de propuestas de enseñanza que promuevan el aprendizaje autorregulado y orienten nuevas líneas de investigación⁴⁵.

Prueba de ella, es el monográfico realizado por Barrero (2001), en el cual sintetiza algunos trabajos empíricos y programas de enseñanza desde los cuales se comprueba la posible relación entre la metacognición y la forma en que el sujeto adapta su actividad cognitiva a las demandas de las tareas, a las condiciones del ambiente en el que se desarrolla, a la situación personal e histórica, al empleo pertinente de estrategias para afrontar ciertos problemas o mejorar la motivación, el desarrollo afectivo-emotivo, y la comprensión lectora.

En el mismo sentido Valle, González Cabanach, Rodríguez y otros (2006), compararon las diferencias en estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización de la información) y en estrategias de autorregulación del estudio (planificación, supervisión, revisión), según los niveles de las metas académicas en estudiantes de educación secundaria; hallando que no sólo las metas orientadas al aprendizaje, promueven el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio, sino las metas orientadas a la valoración social, al resultado de una situación laboral favorable, a la defensa del yo o a mejorar la autoestima.

Igual, De la Fuerte, Pichardo, Justicia y Berbén (2008) analizaron la relación entre enfoques de aprendizaje, con la forma de regular el aprendizaje y el tipo de rendimiento académico⁴⁶ en tres universidades (las cuales difieren en sus resultados). Entre las conclusiones describen una relación entre los enfoques de aprendizaje con la autorregulación que desarrollan los estudiantes observada en una mejor planificación y control de la ejecución; relación entre las fases de presagio y proceso, de modo que un aprendizaje profundo va acompañado de mayor planificación y estrategias de autorregulación, con estudiantes más satisfechos de su aprendizaje; mientras una relación negativa entre el enfoque de aprendizaje superficial y la autorregulación (conciencia, planificación y comportamiento general y específico de regulación), genera menos satisfacción para los estudiantes con su aprendizaje. En algunos casos la relación no se produjo o

⁴⁵ Las experiencias de intervención han dado lugar modificaciones tanto en la categoría del AAR como en el proceso de enseñanza (Boekaerts y Corno, 2005).

⁴⁶ Relación a partir del modelo 3P de Biggs (2001) DIDEPRO, que incluye explícitamente la influencia del proceso de enseñanza en los tres momentos: presagio, proceso, producto, y hace explícita la influencia de la autorregulación del aprendizaje e incluye la regulación de la enseñanza.

fue mínima, tal es el caso de la ausencia de relación entre el enfoque superficial y la conciencia del proceso de enseñanza aprendizaje de todos los participantes. Además de revisar la efectividad del programa utilizado (DIDEPRO), los autores aúnan esfuerzos a investigaciones antecedentes respecto de estrategias metacognitivas y enfoques de aprendizaje (Biggs, 1993), enfoques de aprendizaje y autorregulación (Lonka y Lindblom-Ylänne, 1996), y autorregulación y rendimiento académico (Torrado y González Torres, 2004).

Se concluye que el aprendizaje autorregulado integra los objetivos de aprendizaje, la motivación (creencias sobre la propia competencia, metas personales, emociones favorables), las estrategias de aprendizaje y la metacognición de estudiantes activos con su proceso, dispuestos a incrementar de manera permanente sus competencias y sus comportamientos de auto-monitorización.

Entre las problemáticas, se discute cómo la mayoría de los planteamientos teóricos en esta área, tienden a obviar la motivación, las expectativas, los intereses, las metas, los objetivos y las emociones como un elemento transversal en la autorregulación, variables sobre las cuales aún se debe profundizar desde la investigación. Es decir, si la autorregulación está unida a la estructura de metas que conforman el *self* ideal de aprendizaje: las metas de alto nivel que definen lo que se quiere ser y obtener; las metas personales consistentes en proyectos específicos de carácter académico, emocional y social; y los guiones o programas de acción escogidos en los procedimientos, cuando inciden en más de un proyecto y una meta de aprendizaje (Carver y Scheier, 2000); hacen falta investigaciones y procesos instruccionales orientados a comprender la dinámica de los entornos de aprendizaje como una forma de promover la autorregulación en el aula, teniendo en cuenta las metas de aprendizaje, los objetivos personales, los guiones de acción en el intento de poder ampliarlos y los efectos de las condiciones de aula en dichos aspectos (Boekaerts, 2002; Boekaerts, Koning, y Vedder, 2006).

Los principios que en su conjunto apuntan a beneficiar la autorregulación y la metacognición, parece que no forman parte de la lógica y la historia del sistema educativo (Torres, 2006), ni de las concepciones de aprendizaje de maestros y estudiantes, limitando el avance en objetivos formativos y educativos donde los aprendices demuestren que han logrado aprender a aprender,

explicitar y tomar conciencia de los modos particulares del aprendizaje o la transferencia de lo aprendido a nuevos contextos (asaltan un par de inquietudes ¿Hasta cuándo prolongar esta situación? ¿Acaso depende de los maestros modificarla?). Como efecto, no se puede formalizar una cultura del aprendizaje donde tanto estudiantes como maestros sean agentes que elijan y decidan sobre su aprendizaje (motivacional y cognitivo) y su comportamiento; mucho más cuando hay otros agentes educativos con más influencia y seducción para despertar el interés por aprender o motivar a los estudiantes sobre “algo”, casi siempre lejano a los contenidos académicos.

Se aborda en el siguiente apartado la motivación como elemento transversal del aprendizaje autorregulado y complementario en la realización óptima de la tarea. Si en los párrafos anteriores se han analizado las variables cognitivas y metacognitivas determinantes al proceso de aprendizaje, ahora se estudiarán las variables motivacionales en las cuales se integran las imágenes que el sujeto tiene de sí mismo: creencias, autoconcepto, expectativas o percepciones sobre su competencia para terminar con éxito o no una actividad académica; es decir para que el estudiante emplee todas sus estrategias metacognitivas y de autorregulación es necesario además que tenga disposición, voluntad e interés para aprender.

3.3. MOTIVACIÓN

La motivación es un factor estudiado a partir de múltiples fenómenos y enfoques agrupados en dos líneas: la motivación relacionada con las necesidades biológicas básicas y la motivación socio-cognitiva.

En términos funcionales el estado motivacional (EM) es una disposición para actuar con probabilidad y consecuencias efectivas, por tanto conocer el EM del sujeto es una oportunidad para predecir su conducta y comportamiento en la obtención de las metas que más valora; en otras palabras el EM se observa según un patrón de cambios producidos en distintos sistemas o procesos internos (mecanismos fisiológicos, cognitivos y conductuales) que abarcan desde las alteraciones en los sistemas fisiológicos a la eficacia de procesos cognitivos como la atención, la

percepción y el contenido de la experiencia subjetiva, favoreciendo la adaptación de la conducta, la eficacia y la satisfacción de una determinada clase de necesidades (Aguado, 2005).

De otra parte la motivación socio-cognitiva se compone de la motivación social (afiliación a grupos, defensa de valores sociales) y la consecución de metas personales identificados como estados cognitivos o experiencias subjetivas (coherencia o realización personal), categorías lideradas por la psicología social, la psicología cognitiva y la psicología de la personalidad. Para efectos del documento y reconociendo la multiplicidad de teorías que estudian la motivación, tales como: auto-eficacia, atribución, acción, auto-determinación, perspectiva de meta, expectativa, auto-concepto, motivación de logro, motivación intrínseca y motivación extrínseca, se ofrece una reinterpretación de los puntos comunes entre los diversos postulados, buscando integrarlos en la explicación sobre la motivación, como un fenómeno unitario que depende de muchos factores y condicionantes.

En sentido general, la motivación se entiende como un estado interno o conjunto de procesos implicados en la activación, la dirección y la persistencia de la conducta en determinadas direcciones y actividades desde el interés, la excitación y la confianza, manifestándose un incremento en el desempeño, la persistencia, la originalidad, la auto-estima y el bienestar general (siempre que exista competencia y auto-eficacia, el efecto será una producción por parte del sujeto). La motivación se convierte desde esta perspectiva, en el corazón de la regulación biológica, cognitiva y social, en una manifestación integradora que se da en cualquier actividad que una persona realice orientada a un fin que estime valioso; para el caso, aunque un estudiante tenga las capacidades para aprender algo, la motivación puede determinar si ese algo se aprende, cómo se aprende y cómo se continúa aprendiendo (recurriendo a la voluntad, la conducta, los procesos cognitivos y la necesidad de autorrealización).

Afirman los teóricos cognitivos que la motivación depende de factores básicos tales como: a) los objetivos que se quieren conseguir o las razones que de modo consciente o inconsciente orientan la actuación en cierta dirección, caracterizada por la dedicación, el interés y el esfuerzo; b) el valor otorgado a las metas, que una vez obtenidas conceden satisfacción a distintas necesidades, refuerzan ciertos valores, generan más interés por el tema o actividad que se trate y mantienen la

resonancia emocional, independiente del coste; c) la persistencia en reconocer los medios y poseer los conocimientos para alcanzar lo planeado (actividades de aprendizaje, capacidades cognitivas y estrategias eficaces), obtener el logro y sostener las expectativas en y con los resultados; y d) los factores del entorno que estimulan la motivación, la facilitan o la inhiben (Aguado, 2005; Alonso Tapia, 1997-2005; Burón, 1997; Covington, 1984; Deci y Ryan, 2000a; Elliot y McGregor, 2001; George y Jones, 1999; Huertas, 1997; González, 2005-2007; Paris y Paris, 2001; Pintrich, 2000; Wigfield y Eccles, 2002).

Ahora, dependiendo del enfoque teórico, se argumenta el cambio en la orientación motivacional dependiendo del papel de las expectativas, las creencias sobre las competencias personales, las atribuciones, el entorno de aprendizaje, las metas académicas y los objetivos de aprendizaje, tal como se sintetiza en los siguientes párrafos.

Las expectativas se definen como los pensamientos del estudiante sobre su capacidad para hacer con éxito la actividad en cada circunstancia, o la confianza (creencia) que manifiesta en sus posibilidades para hacer algo, y en cómo lo hace. Se consolidan desde el sentimiento de auto-eficacia⁴⁷ y se componen de expectativas complementarias entre sí: expectativas de auto-eficacia que obedecen a experiencias previas de éxito o fracaso en tareas semejantes; expectativas de resultado o creencias en el producto deseado; expectativas de control cuando el resultado depende del aprendiz (capacidades y competencias); y expectativas de resultado cuyo producto se espera con determinados efectos (Alonso Tapia, 1997-2005; Wigfield y Eccles, 2002). Los datos indican que el sentimiento de auto-eficacia y las expectativas se pueden modificar dependiendo de las consecuencias de la propia actuación, el contexto de aprendizaje, las atribuciones, la percepción de competencia, los síntomas psico-fisiológicos, los atributos del modelo o la credibilidad en este.

Ahora bien, las creencias personales sobre las competencias, la capacidad y la destreza personal para desenvolverse bien en el entorno y enfrentar en forma eficaz las condiciones ambientales,

⁴⁷ “La idea que tengamos sobre nuestras propias capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, el esfuerzo y la persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. Se puede afirmar que al llevar a cabo cualquier actividad, se tiene mayor sensación de competencia, más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma” Huertas (1997:149).

emocionales o cognitivas, forman parte de las necesidades básicas de la autoestima⁴⁸. Por tanto, cuando un estudiante concibe la existencia de las mismas para aprender, valida procedimientos como planear, dirigir y controlar lo que piensa y siente mientras se ejecuta la tarea, buscando comprender y aprender (autorregulación); lo contrario sucede cuando cree no tener esas capacidades o no poder lograrlas dado que anticipa por lo general, resultados negativos y en consecuencia aprende menos. Igual naturaleza subjetiva tiene el valor⁴⁹ conferido a la actividad, la cual puede dejar de hacerse al detectar razones para no enfrentarla como creencias de sobreesfuerzo o percepciones no favorables sobre las circunstancias, la disposición o la capacidad personal para efectuarla (Wigfield y Eccles, 2002).

Desde otra perspectiva, la atribución causal es definida como la habilidad del sujeto para inferir, explicar o justificar el por qué de sus acciones cognitivas y conductuales o de los actos de las demás personas, determinando qué ocasiona la situación o el resultado; casi siempre se vale de los antecedentes de su experiencia de aprendizaje, la percepción en torno a qué o quién controla las causas y las consecuencias de su actividad (localización del control); y la interacción entre los factores personales (motivación – capacidad), con la estabilidad de las fuerzas ambientales en el momento de proceder o actuar (Weiner, 1990).

Así, las inferencias alrededor del éxito o del fracaso personal suelen describirse desde la capacidad, el esfuerzo, las estrategias de aprendizaje, las características de la materia, el profesor o la suerte, es decir, causas situacionales; pero cuando se trata de explicar el comportamiento de los demás, se asignan causas internas y estables. La manera en cómo el sujeto asuma el control sobre esas explicaciones, puede perdurar en el tiempo, afectando no sólo la orientación motivacional sino, e inevitablemente, a las expectativas, las creencias, las emociones, el aprendizaje a corto y largo plazo y las conductas futuras de éxito o fracaso.

Otro elemento que afecta la motivación es el entorno, la interrelación entre los factores personales (interés o valor por la tarea) y sociales (profesor, escuela, familia, grupo de pares y

⁴⁸ Las estrategias asociadas a las creencias y que se utilizan para proteger el propio sentido de competencia son las estrategias de autovalía, auto-impedimento y pesimismo defensivo (Deci y Ryan, 2000a y Thomson, 1994 citado por De la Fuente, 2004).

⁴⁹ El valor subjetivo de la tarea es el incentivo para implicarse en ella; y esta configurado por cuatro componentes: valor de logro o importancia de éxito; valor intrínseco o disfrute experimentado; valor extrínseco o utilidad; y el coste o aspectos negativos asociados a la ejecución de la tarea.

cultura), o los escenarios de aprendizaje escolar y sociofamiliar. Falta no obstante en el entorno social, investigar las expectativas de los profesores y las interacciones profesor-estudiante, las cuales condicionan de alguna manera el rendimiento académico, el apoyo o la implicación de la familia en el ajuste escolar del aprendiz, las interacciones con los compañeros (intercambio de información, modelado de conductas, necesidad de aprobación), y las metas sociales que integran la valoración, la integración y responsabilidad social (González, 2007).

Se ha demostrado en este punto cómo la potencialidad del conocimiento depende de la motivación y los contextos en los cuales se desarrolla, diferenciando tres contextos: contexto de producción, donde el sujeto busca el conocimiento en sí mismo llevando aparejada la motivación por aprender, descubrir, contrastar y experimentar; el contexto de aplicación, en el que la motivación por aprender está mediada por la utilización que se le da al conocimiento para resolver problemas, modificar realidades y transformar situaciones; y el contexto de reproducción, donde resulta difícil encontrar motivación dado que el contexto de intercambio del conocimiento (repetición mecánica) se convierte exclusivamente en reproducción del conocimiento sin acceso a la producción o aplicación del mismo (Bernstein, 1977; Domingo, 2008:134).

Finalmente, se señalan las metas y los objetivos como elementos que propician conductas autorreguladoras y metacognitivas incidentes en la orientación motivacional, el procesamiento cognitivo, el perfil y los resultados de aprendizaje. Las metas se definen como representaciones cognitivas de lo que se quiere que suceda o de lo que se desea evitar en el futuro; potencialmente accesibles, conscientes, estables y con sensibilidad al contexto (Pintrich, 2000b: 103).

Los datos empíricos coinciden en que los alumnos se pueden clasificar según las metas y objetivos que asumen; al respecto, las metas y los objetivos académicos hacen referencia a los motivos de aprendizaje que tienen los estudiantes para guiar su comportamiento de aprendizaje, mientras que los objetivos y las metas sociales aluden a las razones de orden pro-social, favorecen la disposición personal para los eventos académicos o sociales, dependiendo de la situación (Alonso Tapia, 2005; Deci y Ryan, 2000a; De la Fuente, 2004; Urdan y otros 1998).

En las orientaciones de metas académicas se describen las metas hacia el aprendizaje, metas hacia el rendimiento, metas hacia la evitación, y metas sociales:

En la orientación de metas hacia al aprendizaje o al dominio, el estudiante mantiene el interés y el esfuerzo por aprender si tiene experiencias de autonomía, auto-determinación, percepciones de competencias y capacidades necesarias para lograrlo; y cuenta con un ambiente o entorno mediado por la aceptación ó la credibilidad de padres y profesores, además cuando puede acceder a tareas de aprendizaje, útiles e interesantes. Como efecto, sucede lo contrario, si el estudiante presiente sentimientos de obligación o rechazo, los cuales afectaran el interés y el esfuerzo por aprender, llegando incluso a ver la tarea como algo improductivo. Es de anotar que los estudiantes con orientación a metas de aprendizaje, se reconocen por su motivación de logro y mayor grado de conocimiento metacognitivo.

En la orientación motivacional al resultado el aprendiz tiene metas que favorecen el esfuerzo, pero no necesariamente la comprensión significativa; la intención dependiendo del caso, es lograr una calificación aceptable evitando resultados negativos, beneficios externos como recompensas, éxito o aprobación de los demás sobre su competencia; otros estudiantes en esta orientación, ejecutan la tarea con atención, concentración y rendimiento, previendo que ello evitará la presión y la ansiedad personal, sociofamiliar o escolar. Orientación similar a la que denomina Pintrich (2000), orientación de rendimiento o actuación, donde se observan estudiantes preocupados por su habilidad y capacidad, en tanto superen el resultado de los demás.

Mientras que en la orientación hacia la evitación existe preocupación por la dificultad ante la tarea, las metas giran alrededor de cómo evitar el fracaso y la valoración negativa que sigue al mismo, asociada con la autoestima personal; se hallan también estudiantes que evitan las actividades por no encontrarles utilidad y tienden a un procesamiento superficial de la información. Metas semejantes a las metas centradas en el yo o defensivas porque “se refieren a ideas, juicios y percepciones de habilidad desde un punto de referencia normativo y comparativo con respecto a otros” Skaalvik, (1997): citado por De la Fuente (2004:38).

Y finalmente en la orientación social, el estudiante aprende y trabaja en compañía de sus pares desde la motivación de afiliación o necesidad de afinidad al grupo, como parte de las necesidades de autoestima, aunque no siempre dicha interacción propicie interés y esfuerzo por aprender.

En resumen, los trabajos empíricos demuestran la asociación benéfica entre las metas académicas y los elementos para sostener la motivación, la utilización de estrategias de aprendizaje y metacognitivas, los procesos de aprendizaje autorregulado, la disposición para el cambio conceptual, el procesamiento de la información profundo y el rendimiento académico con calidad. Alternamente existen datos que avalan la combinación de metas simultáneas o múltiples con efecto positivo en los procesos enunciados, dependiendo de la caracterización del sujeto y el contexto específico (De la Fuente, 2004).

Igual sucede con los estudios sobre la orientación por objetivos, donde se expone un abanico bastante amplio de objetivos, similares a las orientaciones de las metas, tal como se observa: objetivos de rendimiento, objetivos de pericia, objetivos en búsqueda de éxito, objetivos utilitarios, objetivos dirigidos a evitar el fracaso, objetivos para trabajar menos y objetivos fundamentales (ver Cuadro 2).

Interacción objetivos – motivación (Ormrod, 2007)	
Objetivos	Interacción objetivos-motivación
Objetivos de rendimiento	Correlacionados con la motivación de logro, la cual puede adoptar diversas formas dependiendo del objetivo específico que tenga previsto el sujeto, quien a su vez, suele tener concepción elevada de autoeficacia.
Objetivos de pericia	Subyacen en la motivación para aprender y el deseo de mejorar la aptitud o la pericia con una destreza nueva.
Los estudiantes con objetivos de rendimiento y pericia prefieren actividades que les ayuden a aprender o de las cuales puedan obtener el máximo beneficio; asumen con perspectivas saludables el aprendizaje, el fracaso y el esfuerzo. Utilizan estrategias de aprendizaje profundo.	
Objetivos de búsqueda de éxito	Se encuentran en estudiantes que necesitan o desean causar buena impresión recibiendo juicios favorables de los demás; las tareas de aprendizaje se resuelven con estrategias superficiales o realizando el mínimo esfuerzo.
Objetivos utilitarios	Relacionados con sujetos cuya intención es presentarse ante los demás como una persona competente.
Objetivos dirigidos a evitar el fracaso	Descritos en estudiantes que tienen la necesidad de no quedar mal, preocupados también en que no se les compare con los demás.
Los estudiantes con objetivos utilitarios y dirigidos a evitar el fracaso se alejan de tareas con algún nivel de dificultad, ante las cuales sienten ansiedad y les puede modificar la imagen social (común en estudiantes de secundaria); implementan estrategias de procesamiento superficial y de evitación.	
Objetivos para trabajar menos	Aprendices con el propósito de evitar cualquier tarea que demande esfuerzo, por tanto solicitan ayuda todo el tiempo, fingen no comprender o elijen la alternativa más fácil. Aún falta mucha investigación en el tema; no tienen organización en el tipo de estrategias a las que acuden.
Objetivos fundamentales.	Afines con la motivación desde la cual se le otorga prioridad o impulso a la conducta diaria.
Objetivos sociales y objetivos profesionales.	

Cuadro 2.

Se reitera que la interacción de la motivación con los objetivos y las metas, genera efectos positivos para el aprendizaje y el rendimiento académico: interés, esfuerzo, concentración, dedicación, persistencia, satisfacción, nuevas expectativas y demarcación de altos límites de rendimiento. Aspectos que propician concepciones de autoeficacia, competencia, atribuciones causales, valor de las tareas, afecto y autoesquema -autoconcepto, autoeficacia y atribución- (Aguado, 2005; Alonso Tapia, 1997- 2005; González, 2005; Ormrod, 2007; Pintrich, 1999-2000; Wigfield y Eccles, 2002).

A continuación, se explica la auto-determinación, interpretada como la respuesta del sujeto a las acciones motivadas y voluntarias donde se compromete por iniciativa propia viabilizando la regulación intencional; mientras que cuando no hay elección propia, la regulación puede llegar a ser controlada o sometida, aunque este motivada. Las variables que pueden afectar la auto-determinación y por tanto, las actuaciones motivacionales del aprendiz son: a) la elección, posibilidad de elegir dentro de límites razonables las cosas que se tienen y quieren hacer, por tanto hay más interés e implicación en el trabajo; b) la amenaza o el ultimátum, sensación de control externo que reduce la autodeterminación y la motivación intrínseca; c) la imposición, es una afirmación de cualquier persona que genera sensaciones de control, disminuyendo la autodeterminación; d) la recompensa extrínseca, cuando una actividad es aburrida o frustrante y se necesita el refuerzo, como efecto mejora la práctica, la habilidad y la motivación extrínseca (acción útil cuando aparentemente las conductas deseables no llegarían a producirse de ninguna otra manera); e) la supervisión o evaluación, situación que cuando la tarea es difícil, genera ansiedad y menos autodeterminación; f) la retroalimentación, la cual promueve el aprendizaje, los sentimientos de aptitud y autodeterminación cuando informa cómo mejorar y llegar a tener éxito a corto y largo plazo, puede ser adversa cuando se entiende como imposición (Deci y Ryan, 2000a).

El último factor asociado a la motivación tanto como a la autorregulación es la disposición, inclinación que unida a la cognición, y a los rasgos de personalidad en el momento de enfrentar el aprendizaje y la resolución de problemas, facilita actitudes de búsqueda, consenso, necesidad de nuevos conocimientos, apertura mental, pensamiento crítico, perspectiva de futuro y creencias epistemológicas (convicción sobre el conocimiento).

Analizados los elementos cognitivos que inciden en la motivación, no se puede dejar de reconocer el papel que juegan los sentimientos, las emociones y los estados de ánimo cuando se piensa, recuerda o aprende, dado que éstos producen reacciones diferentes en cada sujeto, sobre todo, cuando el resultado es valorado como un éxito o un fracaso (placer, excitación, orgullo, depresión, enfado); detectando con ello, una interrelación motivación, cognición y emoción, donde las circunstancias y las reacciones pueden afectar la memoria, la construcción de nuevos conocimientos o la recuperación de información.

Así, cuando la información tiene carga emocional positiva existe mejor atención, se recuerda con más facilidad, se incrementa el rendimiento y si los datos entran en conflicto con lo que se piensa (causando desequilibrio o disonancia cognitiva), se auto-revisan las creencias buscando el cambio conceptual (Meyer y Turnes, 2002); pero cuando los sentimientos son negativos, se decanta el aburrimiento, el miedo, la ansiedad, y frente a los datos que causan malestar mental, se suele ignorar la nueva información. Sin embargo, también se constata que los efectos de las emociones no siempre se pueden predecir, porque si bien las consecuencias de las emociones positivas son de beneficio en la mayoría de los casos, el impacto de las negativas es ambivalente, tal como es el caso de la ansiedad (emoción más estudiada en la relación aprendizaje-motivación).

Es decir, la ansiedad es un sentimiento de inquietud y malestar acerca de una situación cuyo resultado es incierto porque facilita el rendimiento en tareas fáciles, interfiere o inhibe las difíciles. En ese sentido la ansiedad⁵⁰ tiene dos componentes: la preocupación reconocida como el aspecto cognitivo (pensamiento y creencias perturbadoras sobre la propia capacidad), y la emocionalidad o aspecto afectivo (respuestas fisiológicas o motoras como aumento del ritmo cardiaco, dificultad para descansar o comportamientos poco ajustados al contexto); por tanto, puede producirse por situaciones o estímulos internos y externos: pensamientos, creencias, expectativas y atribuciones interpretados por el sujeto como amenazas (Ormrod, 2005:498).

⁵⁰ “La ansiedad puede considerarse como rasgo, cuando se expresa como respuesta emocional crónica, relativa propensión ansiosa y tendencia marcada a percibir las situaciones como amenazadoras; y como estado, es decir como susceptibilidad transitoria que presentan reacciones emocionales sólo en determinadas situaciones específicas” Bermúdez (1986): y Spielberger, (1979): citados por Contreras y otros (2005:3).

Los estudios se han centrado en el aprendizaje de las matemáticas y los exámenes, de donde se concluye que los niveles altos de ansiedad pueden conducir a errores psicomotores o intelectuales, dado el compromiso y la afectación de la atención, el aprendizaje, el rendimiento, la capacidad de la memoria de trabajo y a largo plazo, el almacenamiento y la recuperación de la información, y el esfuerzo sostenido, perturbando el rendimiento académico en general (Turner, Thorpe y Meyer, 1998).

Llegados a este punto, se amplía el concepto de motivación a partir de las orientaciones intrínseca y extrínseca; orientaciones motivacionales opuestas en los datos empíricos, que dejan preguntas respecto de si pueden coexistir, complementarse o potenciarse en el escenario de enseñanza aprendizaje.

La orientación motivacional intrínseca se reconoce cuando la fuente de la motivación reside en la persona y la tarea (actividad agradable y satisfactoria porque merece la pena por sí misma) favoreciendo el desafío, la exploración, la curiosidad, el aprendizaje comprensivo, la autoevaluación, el desarrollo de las propias capacidades, el alcance de un dominio y la persistencia en la actividad, independiente de una eventual frustración. Los sujetos con esta orientación manifiestan habilidades para procesar información de manera significativa, organizada y elaborada, con implicación cognitiva eficaz, mejor autoconcepto⁵¹, rendimiento académico, y mayor tendencia a aceptar un cambio conceptual, si encuentran información que contradiga lo que en algún momento pensaban.

De ahí que tengan metas de logro o necesidad de éxito (objetivo reconocido socialmente), convicción personal sobre su capacidad o aptitud para realizar con éxito las diferentes tareas (propiciando ideas significativas-originales, competencia para ordenar la información nueva, disposición, dedicación y aprendizaje a largo plazo), concepción de autoeficacia y autorregulación, percepción de autorrealización, sentido de autonomía o autodeterminación, sensación y expectativas de beneficio o valor directo o indirecto con la tarea o sus resultados.

⁵¹ El autoconcepto tiene como función regular la conducta desde la autoevaluación y la autoconciencia, de modo que le comportamiento de un estudiante en un momento dado, está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en este momento.

Aspectos que dirigen la conducta a metas cognitivas, simbólicas, emocionales o sociales sin obedecer a presiones externas, sólo por el deseo de la novedad, el reto de explorar, aprender y fomentar la competencia; estos sujetos, están comprometidos con lo que hacen y son auténticos. De ahí que el interés personal es un factor transversal en las diferentes actividades, que impulsa el deseo de aprender más, porque a mayor conocimiento más interés; es de anotar que el interés personal subsiste en el tiempo con un patrón estable de preferencias, esencial para el desarrollo cognitivo-social y el bienestar personal (Aguado, 2005; Ormrod, 2007; Pintrich, 1999-2000b).

Es así como algunos trabajos empíricos demuestran la relación entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico: los alumnos intrínsecamente motivados tienen más éxito en el ámbito educativo y se benefician con más facilidad de los profesores que apoyan la autonomía y la motivación intrínseca (en lo relacionado con percepción de competencia, autodeterminación, posibilidad de elección); encontrando además que las relaciones entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico son recíprocas, porque el cambio de una de esas variables, modifica inevitablemente a la otra (Reeve, 2002; citado por González, 2005:38).

De igual forma, en la relación motivación intrínseca y autorregulación, Ryan y Deci (2000b) caracterizan el comportamiento de los sujetos en tres tendencias: motivación para conocer dada la satisfacción que ello genera (exploración, metas de aprendizaje y curiosidad intrínseca); motivación de logro asociada al placer por superarse a sí mismo, atendiendo al proceso más que al resultado (reto personal, motivo de logro o competencia personal); y motivación para experimentar algo nuevo, ello, cuando se participa en la actividad con el fin de percibir sensaciones agradables (aprendizaje autorregulado, creatividad o resolución de problemas).

Sintetizando, entre los condicionantes personales de la motivación intrínseca están la satisfacción de las necesidades de competencia (eficacia y responsabilidad sobre las tareas) y autonomía (posibilidades de elección, razones para actuar y sentimiento de voluntariedad), realizando las actividades para lograr metas (satisfacción de necesidades psicológicas básicas⁵²); en contextos

⁵² Necesidades psicológicas innatas: competencia, autonomía y relación. Factores que amplían o reducen la motivación intrínseca, la autorregulación y el bienestar (Deci y Ryan, 2000a:1).

que apoyan la autonomía, la competencia y ofrecen la posibilidad de acceder a relaciones positivas con personas significativas⁵³ (Deci y Ryan, 2000a-2000b; González, 2005).

Quedan no obstante vacíos alrededor de la motivación intrínseca y los elementos que un estudiante lleva al aula: metas de logro (corto y largo plazo), representación mental sobre la tarea y fuerzas que le impulsan o aíslan del éxito previsto, objetivos de contenido múltiple aportados por el aprendiz para concluir la actividad, metas, objetivos y valores sociales que interactúan con el aprendizaje y la inversión personal puesta en el ambiente que puede ser de naturaleza multidimensional y diversa según la cultura (Boekaerts, Koning y Vedder, 2006).

De otra parte, la orientación motivacional extrínseca se identifica porque la fuente motivacional es externa, con metas, valores o recompensas situadas más allá del propio sujeto o de la actividad; como efecto, la regulación es externa, hay un nivel reducido de autodeterminación y la autonomía es relativa. En algunos estudios la denominan como motivación situacional, donde las razones dependen del entorno novedoso, el cual origina acciones exitosas producto del interés súbito y particular.

Los sujetos que aprenden bajo esta orientación suelen tener atención y concentración temporal, emplear el mínimo esfuerzo conductual y cognitivo en las tareas o encontrar discrepancias cognitivas entre los conocimientos que se poseen y la nueva información, recurriendo a las directivas del maestro para resolver dudas o rendir académicamente (Aguado, 2005; Ormrod, 2007).

Ryan y Dice (2000b) analizan los comportamientos de los sujetos a propósito de la relación autodeterminación y orientación motivacional extrínseca, organizando cuatro tendencias: regulación externa donde las conductas se realizan por satisfacer una demanda exterior u obtener un premio; regulación introyectada cuando las acciones se llevan a cabo bajo sentimientos de presión evitando la culpa; regulación identificada por otorgar valor a la tarea como medio para lograr un resultado, ejecutándola sin placer; y regulación integrada donde la conducta se lleva a

⁵³ Los profesores pueden apoyar la orientación motivacional esencialmente en variables como: la calidad y el sentido de las actividades, las tareas y la evaluación y la potenciación de la autonomía.

cabo por su valor instrumental respecto del producto que es valorado por sí mismo, por tanto se aprueba con voluntad; diferencia a tenerse en cuenta por parte los docentes en el momento de promover actividades, y apoyar la internalización de la responsabilidad o el sentido de valor de las metas extrínsecas.

Finalmente, algunos trabajos empíricos describen el estado de baja motivación o la orientación desmotivada, entendida como la falta de intención o expectativas para obtener recompensa, ausencia de propósito en la actividad y sentimientos de incompetencia que disminuyen el interés, la intención y la falta de regulación personal. Los desencadenantes de esta orientación son pensamientos que subestiman la capacidad para realizar una tarea independiente de las actitudes, convicción de que la estrategia implementada no es adecuada, percepción sobre la actividad como imposible de lograr, ausencia de control de lo que sucede fuera (elemento para justificar la falta de logro), y mínima valoración sobre la tarea porque no aporta a las metas personales. Los aprendizajes bajo esta orientación, se reconocen por tener objetivos muy humildes o limitados, abandonar las actividades al menor obstáculo, ser incapaces de establecer expectativas, o proponerse alcanzar alto rendimiento, optimizando su esfuerzo (Deci y Ryan, 2002; citados por González, 2005:24-25).

Revisado, *grosso modo*, el amplio abanico de sub-áreas relacionadas con la motivación se concluye que no es un fenómeno unitario, dado que las personas pueden tener expectativas, atribuciones, orientaciones y niveles⁵⁴ diferentes de motivación dependiendo de la actividad, la tarea, la situación y las particularidades individuales. Un factor complejo de concretar tanto en lo teórico como en lo metodológico, dada la influencia de los aspectos personales, los mediadores sociales y las características de la tarea, que se correlacionan inevitablemente con las acciones que motivan al sujeto a aprender, y que tienen consecuencias en los procesos afectivos, cognitivos y conductuales de cada sujeto; por tanto la motivación tiene un carácter multidimensional que puede reconocerse, mantenerse y promoverse, llegando incluso a considerarse una categoría compleja y por momentos difusa.

⁵⁴ Los tres niveles de la motivación: motivación global que caracteriza la personalidad del estudiante cuando se realiza varias actividades de manera simultánea, motivación contextual cuando la orientación esta inclinada a un ámbito específico como el aprendizaje, y motivación situacional cuando la actividad es ejecuta a partir de motivos personales evidentes en el aquí y ahora del escenario mismo (Deci y Ryan, 2000a).

Como problemática respecto del análisis de la motivación se halla la correlación motivación-contexto, algunos estudios relatan cómo la motivación disminuye en los aprendices con el avance de la escolaridad: a medida que los niños se hacen mayores aparecen manifestaciones derrotistas y tendencia a evitar el fracaso, conocida como desesperanza aprendida, acentuando comportamientos que llegan a la adolescencia: menos curiosidad para aprender, descenso en las calificaciones, elección de tareas de aprendizaje demasiado fáciles o muy difíciles (estas últimas en procura de justificar su dificultad como elemento para no realizarlas), percepciones de éxito o fracaso dependientes de los resultados obtenidos por el desempeño o de la visión que sobre ellos tengan los adultos significativos del entorno inmediato, concibiendo que se es incompetente o nunca se llegará a aprender bien, se abandona incluso el sistema escolar; aún así, al ingresar a la universidad, parece ser que, por el sistema de reglas existente, la motivación tiende a elevarse nuevamente detectando el deseo de aprender (Alonso Tapia, 2005; González, 2005).

En otras palabras conforme se avanza en los niveles educativos los estudiantes cambian valores, metas, intereses, asumiendo el realismo o la concepción equivocada sobre las propias competencias, situación que afecta las expectativas de éxito y las metas académicas futuras, tal como el ingreso a una carrera profesional. La pérdida de interés suele justificarse de acuerdo a los resultados empíricos por factores afines con la disminución de las expectativas de éxito, los rechazos del círculo social, los cambios en los estilos de enseñanza que hacen menos atractivos los cursos teóricos, la información simbólica, la actuación y el discurso de los profesores tendientes a invalidar o descalificar, los nuevos campos de interés adolescente que disminuyen la importancia del estudio, y la presión social para concluir actividades que no son interesantes.

El otro factor que podría ser problemático para el análisis de la categoría, es la concepción de los profesores sobre la motivación; Martín, Mateos, Martínez y otros (2006) advierten de la existencia de dilemas en la bidireccionalidad entre motivación y aprendizaje ¿Los alumnos no aprenden porque no están motivados o no están motivados porque no aprenden? En el estudio experimental realizado sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de maestros de educación primaria, los autores ponen de manifiesto que la motivación para los maestros parece seguir asociándose con factores afectivos y emociones, más que cognitivos: se entiende como un estado, una condición previa al aprendizaje y no como un proceso que se construye en la medida

en la que el estudiante se sienta capaz de aprender y ello lo motiva para el esfuerzo que, sin duda, supone construir nuevos conocimientos.

Ésta última situación, demanda de los profesores el cambio de concepciones para reconocer la interdependencia de ambos aspectos: cognición y emoción en la orientación motivacional, y estructurar escenarios de enseñanza aprendizaje que apoyen la motivación; dado que las concepciones de los profesores están reflejadas en sus prácticas, y éstas (opiniones, actitudes, organización del aula, tipo de tarea, sistema de evaluación para el aprendizaje, utilización de recompensas) influyen directamente en los estudiantes, modificando sus expectativas, creencias, metas y objetivos de aprendizaje, autoconcepto académico, personal, social y bienestar personal.

Se deduce que en la ejecución de una tarea, el estudiante debe estar convencido de poder acabarla con éxito, tener elevadas expectativas sobre su rendimiento y seguridad de obtener beneficios directos o indirectos (valor otorgado); porque en caso de vivenciar fracasos repetidos, percibir dudas en la gestión, no disponer de un ambiente de enseñanza pertinente o de hábitos adecuados de estudio, la expectativa sobre la ejecución de la tarea disminuirá; y queda para el maestro el compromiso de fortalecer creencias, expectativas y valores sobre la competencia de aprender (expresiones de empatía o de ánimo, utilización de un lenguaje no coercitivo, ofrecimiento de alternativas para elegir modos de demostrar conocimientos o formas de solucionar un problema), aspectos no siempre fáciles de lograr para maestros y estudiantes, sobre todo cuando las concepciones sobre los hechos, distan de los planteamientos teóricos.

Al llegar aquí se reconoce que el conocimiento es una variable inmersa en la motivación y la autorregulación, como un estado que provoca en el estudiante algún tipo de satisfacción e interés; razón de peso para abordarlo como otro factor transversal, a partir del cual seguir comprendiendo la interrelación de las partes con el todo: el sujeto que aprende. De aquí que las líneas siguientes estén dedicadas al conocimiento como preámbulo para explicar el conocimiento previo y las concepciones de aprendizaje.

3.4. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE

El conocimiento es definido por Bereiter (2002:58) como un artefacto conceptual o construcción humana utilizado para predecir y explicar (perteneciente al mundo de las ideas); se trata de un instrumento exclusivo de los seres humanos a través del cual un científico puede comprender, criticar, hallar alternativas, axiomatizar, derivar y proponer soluciones a las problemáticas en cualquier área; y que contiene datos, conceptos, proposiciones, modelos, esquemas, teorías y leyes.

En otras palabras, se refiere a un conjunto de situaciones que se representan a partir de principios o restricciones similares, que varían y evolucionan con el mismo conocimiento generado por la cultura, no sólo en su clasificación social, sino en su estructura psicológica; de donde se diferencian tres dominios o tipos de especialización: dominios psicológicos (los nucleares o universales cognitivos del conocimiento humano); dominios epistemológicos (el sistema de disciplinas desde el que se clasifica el conocimiento en una sociedad, haciendo referencia a los dominios específicos); y dominios instruccionales (el sistema de disciplinas en las que se instruye a los ciudadanos en una sociedad), (Pozo, 2003).

Por tanto, los conocimientos epistemológicos ascienden en valor social, histórico, cultural y económico, obedeciendo a su capacidad de transformación y adaptación constante; lógica de producción que rige los saberes técnicos, abstractos y tecnológicos, la fabricación de instrumentos, el ensayo de procedimientos y la investigación en todos los sentidos. Siendo así, todas las sociedades adquieren, preservan y transmiten una cantidad sustancial de conocimientos diversificados y heterogéneos a las nuevas generaciones, que han producido a lo largo de su historia, y esencialmente a través del lenguaje y la escritura. Es de anotar que los saberes nuevos, se insertan en una duración temporal que remite a la historia de su adquisición, dado que todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, ahora, cuanto más desarrollado, reglamentado y normalizado esté, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje, que a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuada (Tardif, 2004).

De ahí que los conceptos⁵⁵ se definen como las unidades elementales del conocimiento, que implican principios, teorías o procedimientos (Barsolou 1992; Martínez-Fernández, 2004:34). Se reconocen como objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes: universalidad, particularidad e individualidad, lo que les ofrece un contenido significativo. Diseñados en cualquier cultura mediante algún símbolo o signo aceptado (la palabra), razón por la cual inciden de manera directa en cómo se percibe el mundo: “en sentido figurado la realidad la percibimos a través de un filtro conceptual o de categorías; esto es el contenido cognoscitivo que un grupo de palabras habladas o escritas provoca en el receptor de un mensaje” Ausubel, Novak y Hanesian (1993:87-88).

Son instrumentos mentales a través de los cuales es posible la interpretación, la comprensión y el dominio de los fenómenos y su existencia, formando la conciencia, de modo que los conceptos liberan el pensamiento, el aprendizaje y la comunicación del dominio del ambiente físico, haciendo posible la adquisición de ideas abstractas sin la experiencia empírica concreta, con las cuales poder categorizar nuevas situaciones, afianzar las existentes o descubrir conocimientos nuevos.

La agrupación de conceptos es responsable de la generación y la comprensión de proposiciones, y éstas son las descripciones de la realidad que el hombre inventa, las que a su vez, cambian con el tiempo, en tanto se alteran o decantan conceptos y tras ellos, proposiciones (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993). Explican los autores que los conceptos aprendidos ejecutan muchas funciones en la vida cognoscitiva de cada sujeto, porque están integrados en la percepción sensorial, la recepción de mensajes, la comprensión inmediata de significados, la atribución de sentido a las experiencias perceptuales, la resolución de problemas, y la adquisición de nuevos conceptos, entre otros.

Así, los conceptos en cualquier estructura curricular son seleccionados a partir de los diferentes campos de la ciencia, la tecnología y las humanidades, con criterios lógicos (categorías, leyes,

⁵⁵ La definición de concepto, es cuestionada por Sherin y Disessa (1998) quienes insisten en que aún debe asumirse como objeto de investigación, dadas las dificultades y las demandas intelectuales que de distinta naturaleza, exige cada concepto para aprenderlo; razón por la cual, sugieren denominarlos constructos teóricos y en la institución educativa coordinaciones de clase, con otra debilidad: no todos los constructos teóricos, pueden transformarse a coordinaciones de clase.

principios, modelos, teoremas), epistemológicos, psicológicos, didácticos, y coherentes al perfil profesional de cada programa académico y su proyección sociolaboral. Se estructuran en los contenidos de aprendizaje y se agrupan en contenidos factuales y conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales, los cuales tienen diferente significado según el nivel de escolaridad y la disciplina a aprender (Pozo, Scheuer, Mateos, 2009; Valls, 2004; Zabala, 2003).

Los contenidos factuales relacionan el conocimiento de hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos y singulares; tiene como rasgo aclaratorio su carácter singular, descriptivo, fiel, memorístico y concreto. Exigen al estudiante capacidad para almacenar, memorizar y recordar, además de predisposición para repetir ejercicios verbales o escritos, por su carácter inequívoco y literal.

Alternamente se hallan los contenidos conceptuales, definidos en el currículo a partir de la ciencia, la tecnología, las humanidades, y referidos con la profesión, las condiciones de trabajo y los contextos de desempeño y producción. Recogen el conjunto de hechos, conceptos y principios que designan objetos, sucesos, símbolos, procesos, clases, métodos... constituyen el conocimiento declarativo, y tienen en común que exigen la comprensión del sujeto, para afirmar que existe aprendizaje; además el desarrollo de competencias intelectuales y lingüísticas.

De manera complementaria se exponen los contenidos procedimentales como los que designan conjuntos de acciones y formas de actuar, relacionados con el dominio de capacidades y destrezas de desempeño, procedimientos específicos, estrategias de pensamiento y acción, uso de distintos lenguajes (en el caso de las estudiantes a magisterio, contenidos para planear, establecer y organizar procesos de índole socioeducativa y cultural). Exigen al aprendiz competencias y estrategias instrumentales, interpersonales, sistemáticas y específicas (herramienta del hacer, pero cuando se domina el procedimiento, es automatizado); en ese sentido, el conocimiento declarativo, está al servicio del conocimiento procedimental.

Y finalmente, los contenidos actitudinales hacen alusión a las actitudes, los valores y las normas, comprometiendo conjuntos de tendencias y principios de comportamiento para enfrentar

situaciones, acontecimientos o problemas relacionados con los valores, los deberes y los derechos humanos; ponen a prueba las competencias interpersonales, intrapersonales y la inteligencia emocional.

Se deriva que los conocimientos, independiente de su estructura, se deben integrar en el currículo, ofreciendo al estudiante la opción de aprenderlos en forma distinta, tal como lo insinúan los rasgos de los mismos y la naturaleza psicológica de los seres humanos; aspectos a tener en cuenta en la enseñanza y la evaluación. Es así como la perspectiva del diseño curricular estaría soportada en la funcionalidad de los aprendizajes y la interdisciplinariedad de los planes de estudio.

Ahora, por interés para el estudio se amplían un poco más los contenidos conceptuales, dado que son los que estructuran el conocimiento declarativo. Valga entonces agregar, que casi nunca pueden considerarse acabados, porque van más allá de la producción literal de hechos, principios o leyes, ya que existe siempre la posibilidad de profundizarlos o hacerlos más significativos en consistencia con los avances de la ciencia. En el proceso de aprendizaje, se aseguran como contenidos genéricos, compuestos por un saber episódico, descriptivo y consciente; exigiendo actividades de elaboración, construcción y reconstrucción del concepto, comprensión e interpretación del significado, generalización y ubicación del mismo en distintas situaciones, con otras ideas y en relación con la información o experiencia nueva.

Entre las problemáticas se detecta que el volumen de conocimiento declarativo que los estudiantes deben almacenar en su proceso de formación profesional es tan intenso, que suele hacerse imposible que un aprendiz pueda traducirlo a conocimiento procedimental y en consecuencia lograr automatizarlo (Aparicio, 1995:81).

En contraste al conocimiento conceptual está el conocimiento personal, este conocimiento se define como una teoría personal que encierra un conjunto de conocimientos desarrollados por el hombre de la calle en su intento por comprender la realidad social, anticipar el futuro y planificar el comportamiento (Rodrigo 1985; en Martínez-Fernández, 2004:33). Su importancia radica en el papel que juega para permitir o no el aprendizaje de los contenidos escolares o conocimientos

científicos, porque tal como se ha descrito, el aprendizaje ocurre cuando se logra relacionar de manera coherente la nueva información con los conocimientos y experiencias que posee el estudiante: “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia”, Ausubel, Novak y Hanesian (1993:1).

Los investigadores que desde la psicología se han dedicado al estudio de los procesos de aprendizaje y enseñanza, argumentan que el estudiante sabe, a partir de posturas diferentes, consolidando las siguientes teorías: la teoría de los esquemas, los modelos mentales, los conocimientos alternativos y las teorías implícitas. Los diferentes estudios coinciden en defender la importancia de esos conocimientos o saberes del estudiante en el proceso de aprendizaje (significativo y comprensivo); porque eso que sabe, determina la manera de enfrentar y garantizar su aprendizaje, por tanto siempre será punto de partida; además se considera un factor permanente en el recorrido instruccional al que asiste el aprendiz, siendo esencial para organizar y estructurar la dinámica de enseñanza. Se reconoce que el proceso de investigación sobre el término de conocimientos previos o teorías personales ha dado lugar a distintas nominaciones: concepciones alternativas, ideas de los estudiantes, preconcepciones, concepciones erróneas, teorías intuitivas, ideas alternativas o teorías implícitas (Dieste Cobo, 2006; Martínez-Fernández, 2004; Pozo, 1996; Pozo y Scheuer, 2002; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Rodrigo y Correa, 2002-2004; Rodrigo, Marrero y Rodríguez, 1993; Rodríguez Moneo, 1999).

En resumen, la teoría de los esquemas (origen teoría piagetiana) defiende que los seres humanos construyen representaciones mentales sobre sí mismos, el entorno que los rodea, la sociedad y la naturaleza, respondiendo a los principios del aprendizaje implícito, al construir de manera inadvertida un contenido que no es fácil de verbalizar. El contenido de los esquemas es muy variado (visual, situacional, social, personal, narrativo, de dominio): “el sujeto construye activamente el entorno en la medida en que lo concibe a través del filtro de sus estructuras de conocimiento”, Rodríguez Moneo (1999:17).

Se considera que los esquemas juegan un papel clave en el aprendizaje, la memoria y la comprensión de conceptos, porque están encargados de organizar el conocimiento previo y recuperarlo de manera diferente según las condiciones del escenario de construcción. Postulado

que compromete escenarios de enseñanza aprendizaje que fomenten habilidades y estrategias de pensamiento: formulación y comprobación de hipótesis, control de variables y experimentación, razonamiento combinatorio, solución de problemas; y activen conocimientos disciplinares específicos y de dominio, a partir de las múltiples perspectivas de los asistentes: alumno, compañeros, profesor; ello, buscando la interacción entre esquemas de pensamiento y formas de hacer ciencia, con los sistemas conceptuales o conocimientos disciplinares, aproximando al estudiante a la re-construcción de conocimiento.

De otra parte, los modelos mentales constituidos como piezas cognitivas que se combinan de diversas maneras y que representan los objetos y las situaciones, captando elementos y atributos característicos y esenciales de los mismos⁵⁶. Siendo así, dicha teoría define lo que el estudiante sabe, como representaciones episódicas que incluyen personas, objetos y sucesos, enmarcados en unos parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales, muy similares a los utilizados para codificar situaciones reales; organizándose en emulaciones de experiencias únicas, albergadas en la memoria a corto plazo, la cual debe elegir datos para no sobrecargarla (lo que permanece, son las reglas relativas al tratamiento de la información y el comportamiento relacionado con lo percibido), permitiendo la actualización de la información momento a momento, y el carácter dinámico a las representaciones.

Por tanto, ante la imposibilidad de aprender el mundo directamente, la mente construye representaciones internas que actúan como intermediarias entre el individuo y su mundo; la comprensión depende de las representaciones internas que el sujeto construye del mundo a partir de su actuación en él, su percepción es la construcción de un modelo del mundo, de manera que, el razonamiento consiste en la manipulación de estos modelos, asemejándose a una simulación mental de realidades hipotéticas o comprobación de su similitud. Por tanto, a partir de los modelos mentales, la mente humana opera con piezas cognitivas que se combinan de diversas maneras, representando objetos y situaciones (elementos, atributos), los que facilitan al sujeto

⁵⁶ En la construcción de estos modelos intervienen las imágenes, que consisten en percepciones o modelos del mundo; y las proposiciones descritas como el encadenamiento de símbolos que corresponden al lenguaje natural, consolidando representaciones abstractas que adquieren su condición de verdad a la luz de una imagen previa y estructuran así los modelos conceptuales (Jonson Laird, 1993).

hacer inferencias, predicciones, entender fenómenos, tomar decisiones y controlar la ejecución de sus acciones.

El enfoque de los conocimientos previos (declarativos, procedimentales, afectivos y contextuales) o concepciones alternativas que posee el sujeto ante una situación de adquisición de nueva información, “son construcciones personales, relativamente coherentes, resistentes al cambio, de carácter implícito, compartidas en diferentes culturas y contextos y con un cierto paralelismo con concepciones abandonadas en la historia de las disciplinas”, Pozo (1996: 119). Su resistencia al cambio se debe a su carácter de conocimiento cotidiano y a su adecuación, coherencia y solidez en función del contexto o la tarea específica (Limón y Carretero, 1996; citado por Martínez-Fernández, 2004:38).

De acuerdo con Pozo (1991), las concepciones previas o alternativas se pueden distinguir en tres tipos, dependiendo de la manera como se han adquirido: a) concepciones espontáneas de origen perceptivo, formadas con el propósito de explicar las actividades cotidianas o situaciones del mundo natural; legitiman reglas de referencia causal, ideas intuitivas o principios asociativos aplicados a los datos recogidos mediante procesos sensoriales; constituyen una metodología explicativa superficial y están arraigadas en la práctica cotidiana; b) concepciones sociales de origen socio-cultural, compartidas como un conjunto de creencias en determinados contextos, se aprenden desde los procesos de socialización y formación; pueden generar conflictos dependiendo del entorno del estudiante; y c) concepciones escolares de origen educativo a propósito de diferentes materiales, actividades didácticas, formación específica del profesorado y, por tanto, explicaciones casuísticas o analogías inadecuadas para explicar fenómenos, leyes, principios; su modificación queda a responsabilidad directa de las instituciones educativas. Según el autor, la diferenciación señalada no implica que las concepciones se utilicen por separado, y pueden ser de distinta naturaleza en unos dominios y en otros.

Han sido estudiadas prioritariamente como concepciones alternativas e incluso concepciones erróneas en la comprensión, la adquisición de conocimiento y el cambio conceptual de conceptos científicos (ideas y conocimientos disciplinares específicos); a través del conflicto cognitivo

como propuesta de enseñanza, modelo propuesto, además, para diseñar los escenarios de enseñanza y aprendizaje desde este enfoque.

Por último, las teorías implícitas responden a la visión holística del proceso de construcción representacional, integrando los modelos anteriores, al concebir el modelo mental como un espacio operativo que integra los trazos esquemáticos, con los datos episódicos provenientes de la situación o la tarea.

Las teorías implícitas o personales se definen por tanto como las ideas de los alumnos constituidas por distintos conceptos y nexos que establecen relaciones entre sí con carácter implícito; subyacen a la acción y, en muchos casos, es difícil verbalizarlas; son usadas dependiendo de las demandas contextuales, las tareas o las necesidades para predecir o explicar la vida cotidiana. Se constituyen en un conjunto de experiencias en torno a un dominio y son el producto de una demanda concreta de síntesis informativa, construida sobre la realidad a partir de prácticas personales.

Se diferencian respecto de ellas, tres niveles funcionales: a) el nivel superficial, conformado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones y verbalizaciones que el sujeto defiende, respuestas elaboradas *ad hoc* frente a demandas contextuales específicas; b) la síntesis del conocimiento o representaciones en la memoria sobre un ámbito, repertorio de teorías culturales o científicas disponibles sobre un dominio, son explícitas o utilizadas de manera declarativa; pueden surgir ante demandas de tipo teórico, permitiendo al sujeto acceder a puntos de vista alternativos, y modificar la relación cognitiva con el mundo; y c) la síntesis de las creencias, las atribuciones implícitas o las teorías culturales sobre un dominio; se convierten en versiones parciales y simplificadas de la realidad, con organización interna; son más estables que las de dominio y se basan en un realismo ingenuo, las personas suelen asumirlas como propias.

Queda por precisar los componentes de las teorías implícitas, atendiendo a los procesos de aprendizaje de esas representaciones (origen), la naturaleza cognitiva y representacional (cómo funcionan) y los procesos de reconstrucción o reestructuración (cómo pueden cambiarse), en aras

de reconocer sus particularidades y cotejarlas con las teorías o representaciones explícitas (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006).

De lo afirmado en los párrafos anteriores, se desprende que el origen de las representaciones implícitas suele ser producto de un aprendizaje informal, implícito, no consciente, ni pretendido; consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje culturalmente organizadas (con mismos patrones), como efecto se adquieren o aprenden en forma de representaciones implícitas (intuitivas estables), conocimientos previos o ideas alternativas. Forman parte de la experiencia personal, enmarcadas en el sentir emocional, y mediadas por las formas en que el cuerpo se relaciona con el mundo físico, limitando el funcionamiento de la mente e impidiendo al sujeto comunicarlas con facilidad. En cambio las representaciones explícitas se forman a partir de un aprendizaje consciente y, por lo general, en escenarios de instrucción o educación formal, y suelen estar mediadas por la reflexión y la comunicación social de las experiencias.

Respecto de su naturaleza y funcionamiento cognitivo, las representaciones implícitas se relacionan con un saber hacer, que no siempre puede ser traducido a un saber explícito o declarativo⁵⁷, cumpliendo una función cognitiva pragmática como prever o resolver problemas cotidianos (dirigida al objeto de representación); razón por la cual se mantienen como concepciones eficaces, útiles y verdaderas desde lo personal (realismo ingenuo). Quizá por ello, son de naturaleza situada o dependiente de contextos rutinarios, suelen funcionar siempre en el aquí y el ahora, bajo condiciones de aplicación semejante (incluso mejor que el conocimiento científico); por tanto, son poco útiles ante entornos cambiantes o nuevos problemas⁵⁸. Se activan de manera automática, siendo imposible controlarlas, pero ofrecen ventajas tales como: asegurar respuestas rápidas, estereotipadas y sin mucho esfuerzo cognitivo “nuestras creencias implícitas y las acciones que de ellas se derivan son algo que sucede o pasa en nosotros, más que algo que nosotros hacemos o decimos” Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez (2006:109). Mientras que las representaciones explícitas hacen mención a lo que se puede decir y expresar, porque su naturaleza es declarativa y su función cognitiva epistémica (orientada a comprender y cambiar la

⁵⁷ Situación que ha limitado la investigación, por ejemplo, respecto a cómo convertir el saber procedimental en declarativo o viceversa (Porlán y Rivero, 1998).

⁵⁸ Ejemplo: profesor con un estilo de enseñanza para una generación de estudiantes, caracterizados con roles que sólo existen en su recuerdo.

relación con el mundo, modificando al sujeto a través de su relación con el objeto); son generales, independientes del contexto, y simbólicas, basadas en sistemas de representación externa, y activadas en forma deliberada y consciente.

Cabe recomendar que para modificar las teorías personales o implícitas, se deben aprovechar los procesos de aprendizaje explícitos, acumulativos, asociativos (aprendizaje por repetición) y constructivistas (aprendizaje por reestructuración); en aras de identificar, explicar y contrastar las categorías o hechos por aprender con las teorías personales (sin olvidar que son difíciles de cambiar en forma deliberada y que no se abandonan con facilidad), buscando el cambio conceptual o representacional manifiesto en un sistema de conocimiento integrado a nuevos significados (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006).

En síntesis, las teorías de los esquemas, los modelos mentales y los conceptos alternativos consideran al sujeto como el principal protagonista de la construcción de conocimiento, en especial en la interacción con el entorno físico y social, donde el producto depende del desarrollo de las capacidades cognitivas que avanzan desde los primeros años hasta lograr la capacidad de transformar mentalmente los objetos, sus relaciones y propiedades, evidenciando el reajuste de los esquemas cognitivos.

Las teorías implícitas de otra parte, son de origen sociocultural, en tanto que los miembros de cada grupo acceden a las ideas, palabras, imágenes y percepciones sobre el mundo que comparten con las comunidades a las que pertenecen; así, la transmisión de conocimiento se realiza en la interacción de las actividades diarias, culturalmente significativas y mediatizadas por símbolos convencionales de naturaleza lingüística.

De la explicación sobre conocimientos previos se infiere que las concepciones de aprendizaje se pueden denominar: teorías implícitas. El término concepción se interpreta como “una estructura mental de carácter general que puede incluir creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias (concientes o inconcientes) y gustos”, Thompson (1992:130). Conocimiento que responde a la convicción personal, al sentido común, al

pensamiento cotidiano, al bagaje propio, a la epistemología personal⁵⁹, a la cosmovisión, al conocimiento tácito-práctico o al conjunto de ideas concretas sobre el aprendizaje, derivado de los conocimientos y la experiencia como alumnos; no es un ejercicio intelectual de aproximación a la exactitud, siendo así, no requieren consenso ni comprobación de hipótesis (porque se refieren más a un no saber), distinto del conocimiento científico que debe satisfacer condiciones de validez epistemológica (Cano, 2005a; Carrascosa, 2005; Barrantes y Blanco, 2004; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Pintrich, 2002; Rodrigo y Correa, 2004).

Las concepciones de aprendizaje como teorías personales o conocimientos previos responden a la herencia pública, comunitaria y socioeducativa individual (contextos no siempre coincidentes que incluyen actividades de aprendizaje, enseñanza, formación y transmisión del conocimiento); formando parte de las convicciones, la conciencia, los valores, la experiencia previa y la creencia personal sobre el aprendizaje y el conocimiento (dispositivos socio-históricos y culturales sobre el aprendizaje, que restringen nuevas culturas de aprendizaje o representaciones sociales), legado aprendido de manera más implícita que explícita, y del cual a su vez, somos producto (Pozo, 2006; Rodrigo, Marrero y Rodríguez, 1993). Valga aclarar que el aprendiz puede valerse de esas concepciones, sin saber necesariamente que las posee, a pesar de utilizarlas cada momento (Rodrigo y Correa, 2004).

Por ende, las concepciones sobre el aprendizaje están arraigadas en nuestra mentalidad y se exteriorizan en distintas situaciones profesionales o no profesionales (emociones y vivencias), determinando por ejemplo en los maestros el marco ideológico desde el cual perciben, interpretan, deciden, actúan y valoran lo ocurrido alrededor lo que significa aprender y enseñar. En otras palabras, las concepciones develan principios (epistemológicos, ontológicos y conceptuales) significados, interpretaciones (sobre inteligencia, evaluación, disciplina, autoridad), y saberes prácticos que fijan la manera en cómo maestro y aprendiz, representan ese tipo de situaciones, y en consecuencia actúan. Se evidencian en verbalizaciones, juicios, anticipaciones, consejos o creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje personal: objetivos,

⁵⁹ Epistemología personal: creencias y certezas sobre el conocimiento, nivel de simplicidad o complejidad, y su naturaleza, a propósito de cómo éste se justifica (Pintrich, 2002:390).

actividades, estrategias y tareas de aprendizaje, y rendimiento académico (Bullough, 2000; Porlán, 1997; Pozo, 2006).

Es así como las teorías implícitas sobre el aprendizaje están en el discurso de modo secuencial y repetitivo, confirmando su naturaleza teórica en representaciones organizadas, caracterizadas por su cohesión, abstracción, coherencia, casualidad y compromiso ontológico (Gopnik y Meltozoff, 1997; citado por Pozo y otros, 2006:116). Incluso, las regularidades de las teorías implícitas en determinados contextos, pueden estructurar un sistema de conocimiento articulado, dando lugar a supuestos e hipótesis que fundarían las teorías implícitas de dominio (saber específico); y, aunque no tienen la consistencia de las teorías científicas, pueden adaptarse y permanecer estables en el tiempo, dados los principios estructurales desde los cuales se forman.

Las creencias sobre el aprendizaje, siguiendo estas afirmaciones, se han profundizado por Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez (2006), quienes logran una clasificación de cuatro tendencias: teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructivista y una nueva tendencia denominada teoría posmoderna; según la identidad desde la cual se interpreta, explica y anticipa el aprendizaje (condiciones, procesos del aprendiz y resultados).

La teoría directa privilegia los productos de aprendizaje, los cuales suelen pensarse en forma sumativa (a más información más aprendizaje); sin relación con las condiciones, los procesos de aprendizaje y el contexto, basta con la reproducción exacta de la información por parte de todos los sujetos. Sus principios epistemológicos son el realismo ingenuo, y las teorías ingenuas de la psicología conductista sobre el aprendizaje.

La teoría interpretativa relaciona los resultados, los procesos y las condiciones de aprendizaje en forma relativa; las condiciones actúan sobre las acciones y procesos del aprendizaje, los que a su vez provocan unos resultados de aprendizaje. El estudiante debe disponer de todas sus habilidades mentales para aprender y regular las prácticas, impidiendo distorsiones indeseadas, porque el producto del aprendizaje debe manifestarse como una versión lo más completa posible de la realidad, optimizando con ello, los procesos mentales involucrados y generando nuevos estados de conocimiento, punto de partida para otros aprendizajes. Los postulados

epistemológicos son realistas, el modelo de procesamiento de la información y similitud con el conductismo.

En la teoría constructivista el aprendizaje necesita de los procesos mentales para reconstruir las representaciones y los contenidos de aprendizaje, así como la propia actividad de aprender (autorregulación). Los resultados se evidencian en los cambios de significado (del social-cotidiano al científico), y las metas de aprendizaje demostradas por el aprendiz. Se consolida a partir de los principios epistemológicos constructivistas.

Y la teoría posmoderna, que defiende el aprendizaje como una construcción donde todas las representaciones son válidas, porque responden a criterios situacionales donde el aprendiz puede llegar a determinar qué y a través de qué aprende. Principios epistemológicos: relativismo y constructivismo radical.

Como pionero y antecedente en la clasificación de las concepciones de aprendizaje se nomina a Saljö (1979), quien indagó sobre las concepciones interrogando a estudiantes universitarios sobre qué es el aprendizaje y sobre sus estrategias para aprender ciertos conceptos, agrupando cinco concepciones: a) aprendizaje como incremento de conocimiento, sin precisión sobre origen o características de la actividad de aprender; b) aprendizaje como memorización o reproducción de la información ofrecida por el profesor; c) aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser recordados y por tanto utilizados en la práctica; d) aprendizaje como abstracción y razonamiento del significado, buscando comprensión sobre los datos; y e) aprendizaje como reinterpretación de la información, que conduce al conocimiento de la realidad. Información ratificada por Marton, Dall'Alba y Beaty (1993), quienes señalaron una sexta concepción: aprendizaje como cambio o desarrollo personal.

No lejos de estos resultados, se organizaron las concepciones de niños de cuatro a doce años: aprendizaje como aumento del conocimiento, memorizar y reproducir; aprendizaje como aplicar; aprendizaje como comprender; aprendizaje como ver algo de una manera diferente; y aprendizaje como un asunto que hace cambiar a la persona, viéndose a sí mismo diferente (Pramling, 1988). En la misma línea Bruce y Gerber (1995), estudiaron las concepciones de aprendizaje de

profesores universitarios (qué es el aprendizaje, cómo se obtiene y cómo se desarrolla); encontrando seis concepciones: aprendizaje como adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio; aprendizaje como asimilación de nuevo conocimiento, habilidad de explicarlo y aplicarlo; aprendizaje como resultado del desarrollo de habilidades de pensamiento y abstracción; aprendizaje como desarrollo de competencias profesionales principales; aprendizaje como cambio en actitudes, creencias y conductas personales; y aprendizaje como una experiencia pedagógica participativa.

Otros investigadores han encontrado éstas, y otras concepciones con estudiantes de secundaria y universidad, agrupando las concepciones por su semejanza en dos: una concepción superficial o tendiente al detalle, la descripción, cuantitativa o reproductiva; y otra más profunda, cualitativa, tendiente al significado, la conclusión, transformadora o constructivista (Entwistle, 1998; Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994).

De esta forma, se dedujo que las concepciones de aprendizaje están relacionadas con los enfoques⁶⁰ de aprendizaje: enfoque superficial, sujeto que memoriza no siempre de manera comprensiva, para responder a la demanda de la tarea, con bajo rendimiento (aprendizaje por operación); enfoque profundo, aprendiz con interés intrínseco por comprender el significado de lo aprendido, con metas de desempeño, rendimiento académico y estrategia holística (no siempre optan por un enfoque de estudio profundo, ello depende de las demandas de las tareas; Marton, 1998; Marton y Saljö, 1976); y enfoque estratégico, con autoconcepto académico, estudiante que viabiliza la planificación en la búsqueda del logro previsto; es decir, las concepciones afectaban inevitablemente las experiencias y los resultados de aprendizaje.

En esta trayectoria, se ha comprobado también que los resultados en estudiantes universitarios de primer año comparados con estudiantes de último año son ambiguos, en algunos casos, los estudiantes avanzados puntuaban más en el enfoque profundo y metas de aprendizaje de logro, y en otros casos era al contrario; situación en la que podían estar influyendo entre otros, el plan de

⁶⁰ “Los estudiantes son personas que pertenecen a un contexto determinado, frente al cual reaccionan adoptando una serie de estrategias particulares en función de su experiencia y sus motivaciones. Éstas se denominan enfoques, cada enfoque se relaciona a su vez con un tipo de motivación: motivación extrínseca-enfoque superficial; motivación intrínseca-enfoque profundo”. Entwistle, 1988, citado por Cano y Justifica (1993:90).

estudios y los límites de tiempo para concluir estudios (Cano: 2005b). Al respecto, se comprueba que las creencias epistemológicas de los estudiantes tienen impacto en su rendimiento académico, incluso pueden predecirlo, no sólo de manera directa, sino a través de sus influencias en enfoques de aprendizaje (Cano, 2005a:204). Otras investigaciones han identificado relaciones entre concepciones de aprendizaje y estrategias, concepciones y enfoques de aprendizaje o concepciones y resultados de aprendizaje o rendimiento académico.

Ahora, comparando los hallazgos empíricos de estos trabajos, con las teorías clasificadas por Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez (2006); se infiere que la teoría directa se puede asemejar con el enfoque de aprendizaje asociacionista o superficial, la cual integra conceptos como imitación, memorización, repetición, acumulación, aumento de conocimiento, denominada concepción de aprendizaje como reproducción. Mientras que la teoría interpretativa y la constructivista son similares al enfoque de aprendizaje profundo, dado que asumen nociones tales como adquisición de información, memoria comprensiva de significados, aplicación de saberes, uso de la información, realización de algo diferente o crecimiento personal, aspectos que requieren como punto de partida los conocimientos previos y la experiencia del sujeto, delimitando la concepción de aprendizaje constructivista o aprendizaje como transformación.

Desde otra perspectiva, se hallan los estudios de Tynjälä (1997-1999) sobre los cambios en las concepciones de aprendizaje, pero a partir de una categorización ordenada con las respuestas de estudiantes universitarios sobre qué es aprender. Dicha categorización tiene siete tipos de concepciones sin estructura jerárquica: a) determinación externa: aprendizaje como producto del modelamiento y la observación; b) desarrollo de procesos: aprendizaje como resultado inevitable del desarrollo, no intencional; c) estudiante activo: aprendizaje como efecto del rol del aprendiz en la adquisición, reestructuración, comprensión, motivación y experiencia en las distintas actividades; d) desarrollo de estrategias: aprendizaje como identidad y estilo personal para aprender acorde a un contexto y dominio particular; e) procesamiento de la información: aprendizaje como construcción de esquemas y cambios en la estructura de conocimientos; f) proceso interpretativo: aprendizaje como evento generado por la interacción docente-estudiante; y g) proceso creativo: aprendizaje como proceso de construcción y reconstrucción permanente. La autora valora las primeras cinco concepciones como cuantitativas por aludir al

enriquecimiento y revisión de procesos; y las dos últimas de carácter cualitativas por sugerir una transformación profunda o un cambio conceptual.

Según la investigadora, las explicaciones de los estudiantes (psicología de la educación) fueron producto de teorías marco, demostrando la incidencia de los procesos de formación profesional en el aprendizaje de los estos. Fue así como argumentó diez puntos de vista teóricos e implícitos en dichas concepciones: aproximación sociológica, psicología fisiológica, psicología de la personalidad, interaccionismo, teorías conductistas, psicología humanista, aprendizaje durante toda la vida, teorías cognitivas y visión constructivista. Es de anotar que los estudiantes estaban adscritos a dos contextos educativos: entorno constructivista y tradicional, quizás ello, justifica la diferencia en las concepciones y las teorías marco; además como valor agregado los alumnos del grupo constructivista cambiaron su concepción al final del curso, destacando el pensamiento crítico y su participación activa en el aprendizaje.

Igualmente, existe una serie de estudios que señalan cómo las concepciones de aprendizaje están correlacionadas con las orientaciones y concepciones de enseñanza de los profesores: con un enfoque centrado en el profesor y en la transmisión, los estudiantes tienen más probabilidades de adoptar estilos de aprendizaje superficial; por el contrario cuando el enfoque se orienta a la facilitación del aprendizaje, los alumnos asumen de manera significativa el aprendizaje (Boulton, Smith, McCrindle, 2001; Gow y Kember, 1993).

Pocas esperanzas para las transformaciones deseadas en las prácticas de enseñanza, mucho más, cuando se hallan datos con estudiantes a maestro, que disponen y dirigen sus experiencias de práctica profesional, justamente a partir de sus preconcepciones de aprendizaje o enseñanza, las cuales suelen identificarse como apreciaciones simples, inapropiadas, superficiales y con contradicciones entre ellas mismas o entre dichas concepciones y las conductas deseadas; tales creencias, se arraigan en la imagen de docente que tiene el estudiante (papel que no se representa, porque se prepara para tal profesión), y regulan sus actitudes, valores y conocimientos prácticos en el escenario de aula (Barrantes y Blanco, 2004; Bullough, 2000; Mellado, 1996; Pajares, 1993).

En otro sentido, el rol intermediario del futuro profesor entre el currículo y sus alumnos, no va a ser el de un simple transmisor de directrices y sugerencias oficiales (ni siquiera aunque hiciera el intento), pues sus concepciones están en medio de todas las tareas que prepara o realiza en el aula, “el profesor no motiva a ciegas el aprendizaje como mero operario, sino que interpreta y aplica el curriculum oficial según unos criterios, entre los que destacan sus concepciones”, Carillo (2000:80).

Para el caso, Díaz Barriga (1983) en un estudio antecedente demostró que la opinión de los estudiantes de pedagogía (sexto y octavo semestre) sobre su autoaprendizaje, no estaba necesariamente atravesada por el discurso teórico aprendido y la práctica educativa. Los datos dieron lugar a tres concepciones: concepción pasiva del aprendizaje, centrada fundamentalmente en recibir información, captar mejor o bien; concepción crítica de la situación de aprendizaje al reconocer roles como estudiantes, con los cuales no se estaba de acuerdo; y concepción activa, dividida en su dos, los que concebían la actividad como un problema metodológico o medio para adquirir el conocimiento, y quienes pensaban la actividad como un elemento necesario en la construcción psíquico-cognitiva del objeto.

Otro ejemplo es la investigación realizada con practicantes de los centros regionales de profesores (Ce.R.P.). Las concepciones de aprendizaje de los estudiantes a maestro en el primer año de práctica fueron del tipo ensayo-error, aprendizaje superficial y aprendizaje por observación, marcadas por el principio de supervivencia y el valor de lo práctico (Nossar, 2006). Vinculado a dichas concepciones, se diferenció el perfil de los estudiantes: mimesis cegadora y saturación atencional.

Mimesis cegadora, registrada porque los alumnos se mimetizaban para satisfacer a los tutores, bien porque se sentían identificados positivamente con ellos como modelos, o porque si éstos no observaban el problema en la práctica de enseñanza o no le adjudican importancia, el novato lo imitaba asumiendo la misma postura; comportamiento que identificó la ceguera del practicante, en la medida en que no cuestionaba, ni veía más allá de lo que el tutor le indicaba, demostrando una concepción de aprendizaje superficial. Y saturación atencional, manifestada en estudiantes desbordados con las exigencias cotidianas, de forma que su atención se dispersaba en múltiples

aspectos, en ocasiones inabordables, sin contar con el tiempo de maduración y reflexión requeridos para ir traduciendo sus conocimientos declarativos a procedimientos automatizados; como dispositivo de supervivencia, generaban procedimientos fundados en concepciones alternativas de aprendizaje: observación o imitación acrítica de lo que hacían los demás (conocimientos que se automatizan en creencias y explicaciones, encajando en la ecología conceptual del sujeto).

También se han hallado concepciones de aprendizaje por ensayo y error, en los inicios de la profesión, cuando la práctica de enseñanza tiene lugar bajo el desconcierto y los recuerdos de la propia vivencia escolar, elementos suficientes para experimentar y probar. Es decir, los practicantes a maestro planifican las acciones, toman decisiones, las redimensionan o acomodan dependiendo de la complejidad de cada situación, donde las fórmulas construidas en el ensayo, pueden perduran en el tiempo, sobre todo si ofrecen buenos resultados. Realidad desde la cual se validan en las aulas y escuelas, distintas teorías y procedimientos de enseñanza (Alliaud y Antelo, 2008).

Respecto de las concepciones de aprendizaje de las estudiantes a maestro en educación infantil y en práctica, se recogen los aportes de Domingo (2008). La investigadora argumenta que dichas concepciones demuestran un aprendizaje situado, concreto, aplicado, experiencial, plural y aplicado en contextos reales; donde se contextualiza el saber teórico en relación con lo subjetivo y lo social, proceso regulado por la comunicación, la relación interpersonal y las habilidades intelectuales, en espacios institucionales complejos o llenos de múltiples coordenadas. Las practicantes asumen las concepciones de aprendizaje, para identificar su estilo personal mediado por opciones teóricas, procedimentales y valorativas, porque “el aprendizaje experiencial es una estrategia natural para el desarrollo metacognitivo de los alumnos durante su formación inicial, permitiéndoles el conocimiento de sí mismos, a través de la vivencia en escenarios profesionales” Domingo (2008:187-188).

En contraste, el estudio referente a las creencias de las docentes de educación inicial, sobre su rol de enseñantes, y sobre las concepciones acerca de la didáctica que sustenta sus prácticas (Pena y Viña, 2001), identifica creencias lejanas al proceso de aprendizaje profesional-institucional. En

tal sentido, las maestras creían que su tarea en educación inicial no era la de enseñar (porque la enseñanza es algo tradicional, expositivo, autoritario y cognitivo); su labor consistía en crear hábitos, límites y fortalecer aspectos emocionales en los infantes (aún así, al verificar las planeaciones, la mayoría se proponían o efectuaban con la intención de generar aprendizajes intelectuales). Además las concepciones sobre didáctica la relatan como algo lejano: poco tenía que ver con el trabajo cotidiano.

Igual sucedió con los datos de Guzmán (1997), quien analizó los elementos subjetivos (creencias e imaginarios) vigentes en la formación inicial de licenciadas en educación preescolar, el sentido y el significado que le daban a las prácticas; descubriendo concepciones que distan de lo enseñado en los recintos universitarios. Es así como agrupó las concepciones en tres: creencias sustentadas en el afecto, con una concepción de infancia donde predomina la ternura, la inocencia, la bondad y la dulzura; creencias donde prevalece la auto-concepción infantil, demostrada por ejemplo al querer actuar como un infante, enñecerse y participar con los niños en las actividades previstas por la maestra titular; y creencias de auto-valoración, donde la práctica se convierte en una experiencia cargada de emociones a través de la cual fortalecer o no la autoestima, los sentimientos de seguridad o incertidumbre, las capacidades y/o las debilidades.

Se enuncian ahora, los enfoques teóricos e investigativos que de alguna forma han aportado en la discusión de las concepciones de aprendizaje y su modificación (cambio conceptual), liderados por la metacognición, la teoría de la mente, los teóricos sobre las creencias epistemológicas cotidianas, el enfoque fenomenológico y las teorías implícitas del aprendizaje, tal como lo sintetizan Pérez, Mateos, Scheuer y Martín (2006). Entre los instrumentos de recolección de información están los protocolos, ensayos, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, aplicaciones de pretest y postest.

Las investigaciones en metacognición han demostrado que las personas elaboran conocimiento no sólo sobre el mundo físico y social, sino el mundo psicológico (cómo se percibe, comprende, recuerda, piensa). Se reconoce que el conocimiento metacognitivo es declarativo al referirse al saber qué de manera verbal y explícita sobre la propia actividad cognitiva, explicaciones mejoradas con la edad y la experiencia; mientras el control metacognitivo es procedimental.

Los estudios sobre la teoría de la mente abordan el origen y la formación del concepto implícito de la mente y su funcionamiento cuándo una persona está en condiciones de saber algo o saber constatar ese algo. Las publicaciones han dado lugar a la teoría representacional de la copia directa, según la cual, el conocimiento retrata fielmente la realidad y por lo tanto, no permite diferenciar entre conocimiento y creencia. Las diversas versiones de esta teoría consideran los estados epistémicos de ignorancia, conocimiento incompleto y erróneo, como causados por la ausencia parcial o total de acceso perceptivo a la información relevante o correcta.

Las investigaciones sobre creencias epistemológicas estudian las ideas sobre la naturaleza del conocimiento y la manera de conocer sostenidas de manera más o menos implícita por cada sujeto; así como se puede esperar el desarrollo y el mantenimiento de una epistemología personal sobre la naturaleza del conocimiento, que esté influida e influya a su vez, en la manera de acercarse y reflexionar sobre el conocimiento (Hofer y Pintrich, 1997; Pintrich, 2002). Por tanto, no se puede negar que, la manera en que se concibe el conocimiento, interviene en el tipo de procesos y estrategias empleadas por el sujeto para aprender.

Los estudios en el enfoque fenomenográfico analizan la manera en que el aprendizaje es experimentado e interpretado por el sujeto desde su propia perspectiva, bajo el supuesto de que las personas experimentan el aprendizaje de formas diferentes (Saljö, 1979; Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993).

Y las investigaciones sobre las teorías implícitas argumentan que las teorías implícitas de aprendizaje se comprenden como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza aprendizaje; por tanto, no constituyen ideas aisladas. Si se asumen como teorías implícitas, es que no son accesibles a la conciencia, aunque sí puedan serlo sus productos.

Queda todavía el asunto de la modificación de las concepciones de aprendizaje. Los datos empíricos coinciden en demostrar que tal proceso exige el reconocimiento, comparación, contrastación y toma de conciencia sobre lo qué se sabe, cómo se sabe y cómo ese saber, llega a dar identidad a la acción práctica. Si la intención es modificar las concepciones de aprendizaje,

alternamente se deben confrontar los supuestos epistemológicos desde los cuales se originan y perpetúan⁶¹. Al respecto, los seres humanos tienen una ventaja, se trata de la capacidad cognitiva para aprender intencionalmente, lograr la metacognición y por tanto la meta-representación, facilitando la transformación de esas concepciones, sin dejar de reconocer que además se requieren ciertas capacidades y disposiciones cognitivas, para lograr el cambio conceptual sobre las propias representaciones del aprendizaje.

La tarea parece ardua para quienes asumen el rol de maestros, porque cambiar las formas de enseñanza, demanda en forma paralela transformar las representaciones personales de carácter implícito sobre aprendizaje y enseñanza (cuándo y por qué han funcionado en los diferentes escenarios de enseñanza aprendizaje): “sólo las mentes capaces de saber lo que saben y lo que otros saben o ignoran pueden guiar su propio aprendizaje, y aún más, el de los demás. Sólo sabiendo lo que sé puedo proponerme enseñártelo”, Pozo (2006:35).

En otras palabras, sólo conociendo las diferencias entre las representaciones de carácter implícito y los conocimientos explícitos, más las relaciones entre ambas representaciones, se puede llegar al cambio conceptual de las representaciones implícitas; atendiendo así, a sus procesos de aprendizaje, su naturaleza cognitiva y representacional, para lograr de manera progresiva la reestructuración teórica, la explicitación progresiva y la integración jerárquica (procedimiento confirmado en los estudios empíricos de Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez 2006).

De la información empírica sintetizada, se confirma que las concepciones de aprendizaje responden al contexto particular de formación del sujeto, a la forma en que aborda la intención de aprender, el objetivo de la tarea, la estrategia, el enfoque de aprendizaje que recuerda la historia educativa y sociocultural personal, al nivel de conocimientos, a las características del concepto, y de alguna forma, al modelo de enseñanza o la calidad de educación recibida. Conclusión desde la cual se afirma que las concepciones alternativas pueden reflejarse no sólo en

⁶¹ De manera paralela sería determinante para los cambios conceptuales de un sujeto, que la cultura del aprendizaje y la enseñanza en el contexto al que pertenece, también se transformarán, porque lograría reconfigurar sus posturas epistemológicas y operativas al respecto de la cultura del aprendizaje sostenida y transmitida; en atención con otras culturas de aprendizaje, las demandas de la sociedad de la información (múltiple e incierta) y la democracia cognitiva, más allá de los discursos y las normas legales que lo sugieren; porque las teorías implícitas sobre el aprendizaje y las culturas del aprendizaje en que estamos inmersos, también se construyen y restringen mutuamente (Pozo, 2006).

estudiantes, sino en profesores, y circulando de manera espontánea en el lenguaje callejero, los libros de textos, los materiales didácticos, los medios de comunicación e información.

La discusión respecto del significado y los efectos de las concepciones de aprendizaje en estudiantes a magisterio en Educación Preescolar, esta en analizar cómo se adaptan y en qué medida cambian con la formación ofrecida por la universidad, y hasta qué punto, las prácticas educativas son coherentes con las teorías implícitas o con los nuevos enfoques de enseñanza aprendizaje sugeridos en la carrera. En este orden, modificar las concepciones de los estudiantes a magisterio, exige diferenciar las concepciones y los enfoques derivados de la cultura de aprendizaje, buscando contrastar distancias o diferencias de cada legado, y tener conciencia de lo que se sabe, lo que se ignora y cómo ambos aspectos inciden en las prácticas educativas.

Se reitera como problemática, la estabilidad, la solidez y la consistencia de los conocimientos previos, las creencias o las teorías personales en cualquier estudiante, y su dificultad para modificarlos en tanto alcanzar cambios conceptuales, propósito sobre el que versa el siguiente párrafo.

3.5. CAMBIO CONCEPTUAL

El cambio conceptual de interés para la psicología cognitiva, la psicología del desarrollo y la educación, se define como el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, estructuración, reestructuración o reelaboración de esquemas, modelos, teorías personales, teorías implícitas o conocimientos previos en nuevas concepciones acerca de diversos aspectos del mundo. Este cambio puede producirse gracias al conflicto cognitivo, la analogía, la metacognición, las habilidades cognitivas o el desarrollo de la pericia.

Es decir, el aprendizaje, desde las teorías que defienden el cambio conceptual, es un proceso de construcción y transformación de estructuras de pensamiento llevadas de un nivel de complejidad a otro. En tal sentido, se parte de un conocimiento o estructura 'A' definida como conocimiento previo, la cual es factible de ser redefinida en una estructura 'B' u otro tipo de concepción, cuyo resultado será el cambio conceptual (Martínez-Fernández, 2004:34; Rodrigo y

Correa, 2004:131); donde el sujeto ha puesto en evidencia sus capacidades para argumentar, objetivar, comprobar hipótesis y hacer explícitas sus creencias.

Tal reestructuración implica construir una forma distinta de organizar el conocimiento, que además, resulta incompatible con las estructuras anteriores (conocimientos previos), porque se esbozan nuevos supuestos de partida, exigiendo a los estudiantes desaprenderse de las ideas que hasta ahora se han defendido y tomar conciencia de lo que piensan, más allá de las apariencias; motivo por el cual, se convierte en un proceso largo, complejo, no lineal, que implica progresos, regresiones, vacilaciones, y cuestionamientos emocionales y sociales.

El aprendizaje es así, un ejercicio de racionalidad en la que el sujeto juzga los hechos de su experiencia, busca alternativas de acuerdo a la disciplina científica de referencia, y acepta nuevas concepciones, superiores a las anteriores en potencia explicativa. En otras palabras, esa reestructuración es necesaria cuando las teorías alternativas en un dominio dado, requieren adoptar nuevos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales, desde los cuales interpretar los escenarios y las situaciones en ese dominio. Ese cambio, demanda un proceso metacognitivo y meta-conceptual de explicitación de las concepciones sostenidas intuitivamente; admitiendo esto una redescipción de las representaciones en géneros discursivos formalizados, por tanto, el cambio conceptual exige nuevos formatos y lenguajes mediante los cuales codifica y comunica ese conocimiento nuevo o re-estructurado (Pozo, 2002:94); de allí, se admite la posibilidad de verbalizar e identificar los contenidos de la mente (meta-conocimiento) con el discurso científico (falsación) desde la argumentación de ideas o detección de contradicciones.

Así, las formas de cambio conceptual producido en un dominio específico (que podrían ser transferidos a otras áreas), supondrían el enriquecimiento de los esquemas de los estudiantes, al incorporar nueva información, pero sin cambiar la estructura de conceptos existentes. Es como un proceso de ajuste gradual, donde se transforma la estructura por medio de la discriminación entre los conceptos que antes estaban unidos; se generaliza su aplicación a casos nuevos; se reestructuran algunas formas de organización del conocimiento cotidiano, pasando por ejemplo de constatar relaciones casuales, simples y unidireccionales entre conceptos, a contemplar relaciones complejas, sistemáticas y multidireccionales; teniendo en cuenta la coexistencia de

varios esquemas en la mente (cotidianos y científicos), para diferenciar interpretaciones sobre un mismo fenómeno o situación, y utilizarlas en función del contexto de uso.

Se valoran como inadecuadas las interpretaciones sobre cambio conceptual cuando: a) hacen referencia a la sustitución del conocimiento cotidiano por el científico; b) se disocian o se evita el contacto entre un conocimiento y otro; c) se habla de fusión o yuxtaposición de los nuevos conceptos expuestos por el profesor al sistemas de conocimientos incompatibles con éstos; y d) se alude a cambios estructurales generales.

Por tanto, el cambio conceptual permite comprender cómo se organizan las teorías que admiten entender el mundo, y cómo estas teorías son elaboradas, enriquecidas o revisadas por los sujetos durante los procesos de adquisición, elaboración y organización del conocimiento. Los estudios en esta área, abordan aspectos referidos con el qué cambia durante el desarrollo cognitivo, cómo y por qué en la estructura de conocimiento previo o los procesos básicos del aprendiz, cuáles son los factores explicativos del cambio en contextos educativos, y cuáles son las estrategias instruccionales que más lo favorecen.

A partir de aquí, la discusión sobre el cambio conceptual emerge en varios modelos explicativos que postulan desde la sustitución total de las ideas previas por los conceptos científicos, hasta la modificación gradual y parcial de las ideas de los alumnos, llegando a considerar la coexistencia dual o múltiple de concepciones, cuyo uso es coherente con el contexto social. Con estudios que tradicionalmente han tenido énfasis en los factores cognitivos de los estudiantes (conocimiento previo, preconcepciones); los procesos básicos de aprendizaje, los cambios ocurridos durante el desarrollo evolutivo y el diseño de metodologías de instrucción para facilitar el cambio conceptual; hay investigaciones que también incluyen factores afectivos, situaciones y motivaciones como elementos que promueven o no dicho cambio.

Así, se enuncian el modelo con acento en la epistemología genética, el modelo con énfasis en las representaciones y la teoría cognitiva, el modelo de las teorías de la psicología educativa o los referidos a la instrucción en la enseñanza de las ciencias, y el modelo de tradición psico-social

con orientación fenomenográfica; los cuales se describen siguiendo a Cubero (2005) y Martínez-Fernández (2004).

El modelo inicial con acento en la epistemología genética (Cubero, 1987; Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982) y la filosofía de la ciencia, con tendencia relativista del conocimiento, defiende que el cambio conceptual lleva consigo dos procesos: la asimilación o captura conceptual consistente en incorporar o integrar al conjunto de concepciones existentes una nueva concepción, y la acomodación o sustitución o reestructuración conceptual.

El sujeto se ve en la necesidad de abandonar en función del aprendizaje y la comprensión, un conjunto de ideas que explican mal un fenómeno o en las que encuentra anomalías, sintiendo la urgencia de buscar concepciones nuevas y adecuadas para resolver el problema objeto de estudio; generando con ello una competición entre concepciones, cuyo resultado válido es el cambio conceptual. En consecuencia es un aprendiz lógico, cuyo cambio cognitivo se obtendría como efecto de un proceso de re-equilibración iniciado por un conflicto cognitivo (Limón, 2004:181).

En otras palabras, el procedimiento requiere que el estudiante sienta insatisfacción con sus concepciones, y que la nueva concepción sea entendida, aceptable a la intuición y aplicable a un grupo amplio de fenómenos o eventos, con la cual explicar nuevos conocimientos, experiencias y resolver varios problemas. A este propósito, el modelo justifica la interdependencia entre las ideas, porque los conceptos que tiene el sujeto (ideas previas) determinan de alguna forma las nuevas concepciones que está en condiciones de aprender o incorporar a la red conceptual existente, modificando la estructura; proceso de acomodación con avances, retrocesos e incluso períodos de indecisión, hasta alcanzar el equilibrio evidente al asumir la nueva concepción. Posteriores investigaciones integran en el modelo, la motivación como uno de los mecanismos que posibilita detectar y asumir el conflicto entre las concepciones y por tanto el cambio conceptual (Strike y Posner, 1992).

En otro sentido, la teoría de los modelos mentales con énfasis en la representación mental y la teoría cognitiva (Carey, 1985; Chi y Roscoe, 2003; Hashweh, 1986; Vosniadou, 1994), analiza

los factores psicológicos y las condiciones contextuales intervinientes en el cambio conceptual. De este modo, se hace referencia a la creación de esquemas, reestructuración cognitiva, conflicto cognitivo, rol de la intención en el conocimiento y el aprendizaje, y evolución de las concepciones en función de la etapa del desarrollo o el nivel de conocimiento individual; se asume el concepto como unidad básica de representación mental.

Al respecto en la visión de Chi y Roscoe (2003), se describe que el cambio conceptual está en reparar ideas previas (concepciones ingenuas del sujeto), reasignando la categorización de un concepto o pasándolo de una categoría ontológica⁶² a otra; resultado observado cuando hay incompatibilidad entre las concepciones del sujeto, con las de ciertos conceptos de la ciencia y las categorías epistemológicas. Bajo el mismo enfoque, Vosniadou (1994) argumenta que el cambio conceptual procede de las modificaciones graduales del modelo mental (ideas previas coherentes) que se tiene acerca del mundo físico, y esto se logra a través del enriquecimiento que implica adición de información a las estructuras conceptuales existentes sobre una teoría específica⁶³ o una teoría marco⁶⁴; o la revisión, cuando la información que se adquiere es inconsistente con creencias existentes, involucrando cambios en la estructura sobre una teoría específica o de una teoría marco. El papel de las modalidades de enseñanza sería por tanto, beneficiar la falsación y la experimentación de las teorías y creencias de los aprendices (novatos), en comparación con las teorías de los expertos (quienes asumen las concepciones más próximas al conocimiento científico). Estos datos, dan lugar al aprendiz especialista, con pericia en un determinado dominio, suponiendo cambios no sólo cuantitativos, sino cualitativos (Limón, 2004: 182).

Ahora bien, desde las teorías de la psicología del desarrollo, la educación y la instrucción en la enseñanza de las ciencias, se pone el énfasis en la adquisición del conocimiento declarativo, en estudios relacionados con las concepciones implícitas e intuitivas de novatos, explícitas y

⁶² Las concepciones del sujeto se pueden clasificar según los autores en tres categorías ontológicas: materia, objetos con propiedades específicas; procesos, cuando se concibe un objeto como resultado de relaciones entre otras entidades; y estados mentales o concepciones atribuidas a creencias.

⁶³ El conocimiento sobre cada dominio del conocimiento, aprendido a través de los sentidos, las creencias y presuposiciones ontológicas y epistemológicas; asegurado en proposiciones interrelacionadas o creencias sobre propiedades y comportamientos de objetos físicos.

⁶⁴ Concepciones alternativas o intentos de los estudiantes para interpretar la información científica desde la perspectiva de una teoría marco.

conscientes de expertos, con algunos datos sobre el papel de la cognición situada. Se centra el análisis en la descripción y comprensión de fenómenos a escala colectiva (grupos-clase) con estudiantes en edad e instrucción académica similar, acentuando los factores que estimulan y promueven el cambio conceptual.

Estudios que esbozan un aprendizaje situado, reconocido por pertenecer a una comunidad de práctica y aprender en contexto, con otros y de otros; “el cambio conceptual no implicaría la reestructuración o sustitución del conocimiento previo por el conocimiento científico correcto o por el conocimiento disciplinar, sino la identificación de nuevos contextos en los que el conocimiento puede aplicarse para aprender de este modo, los posibles significados que puede tener”, Limón (2004: 182).

De manera paralela, se hallan el modelo de tradición psicosocial con orientación fenomenográfica (cualitativa y cuantitativa), basada en la concepción de los esquemas y con una mayor dedicación al contexto de las ciencias sociales y humanas, esta centrado en el análisis del cambio de las creencias y actitudes; el modelo de reconstrucción cognitiva del conocimiento y el modelo cognitivo afectivo del cambio conceptual, donde los mecanismos básicos que explican el cambio, están relacionados con la motivación, las creencias sobre la eficacia, las metas, la persuasión, y los factores afectivos y sociales; disposición y toma de conciencia, incidentes en un procesamiento más profundo, en la metacognición y por tanto en el cambio conceptual intencional (Pintrich, Marx, Boyle, 1993; Sinatra y Dole, 1998).

Se puede decir que es un aprendizaje intencional que desea aprender algo, modificar o reestructurar su conocimiento, para ello, establece una meta, planea, ejecuta y monitorea un plan (incluyendo algunos elementos del contexto), se denomina también, aprendizaje autorregulado (Limón, 2004: 182).

Del análisis y alcances teóricos realizados por los distintos modelos, se derivan tres problemáticas referidas con los acuerdos o no, sobre el cómo de ese cambio conceptual, puntos críticos que se esquematizan a continuación, con la intención de profundizar en la comprensión

de este proceso de cambio conceptual, desde una mirada a las diversas perspectivas (Cubero, 2006; Martínez Fernández, 2004; Pozo, 2002; Rodrigo y Correa, 2002).

En tal sentido, un punto crítico es la existencia de estructuras generales comunes a diferentes dominios de conocimientos, en contraposición a los sistemas de ideas, como entidades dependientes de los dominios específicos, en áreas de las ciencias. Las investigaciones al respecto enfatizan en el cambio conceptual entre expertos y novatos a partir de dominios generales y específicos; pero aún tienen pendiente revisar la naturaleza del concepto de dominio (por la manera en cómo lo aborda cada investigador); explicar cómo se relacionan los mecanismos generales independientes de dominio, y los mecanismos de dominio específico en el funcionamiento psicológico; y sustentar cómo se adquiere el conocimiento en un dominio, en qué medida y con qué condiciones se producen las transferencias de un dominio a otro.

Otro problema es la naturaleza del cambio conceptual ya sea débil o fuerte, que genera discusiones alrededor de si se produce por enriquecimiento de los sistemas de ideas originales o por ruptura con ellos. Una posición investigativa acentúa el cambio como un proceso gradual (que va de lo implícito a lo explícito), en el que puede establecerse una secuencia en las transiciones o evoluciones conceptuales de un dominio de conocimiento (ciertas habilidades y estrategias para activar el contraste); previos a los cambios conceptuales que implican transformación en la base de conocimientos de un dominio, reconocida tal modificación por el enriquecimiento de conocimientos, basado en el aprendizaje asociativo, la diferenciación o la integración conceptual, y el ajuste al campo semántico de los conceptos que forman una teoría. La otra línea investigativa alude a la incompatibilidad entre el conocimiento del que dispone el sujeto, y el que va a aprender, requiriendo una reestructuración radical que modifica la estructura conceptual del dominio, descomponiendo un fenómeno en partes o integrando conceptos dispares (Rodrigo y Correa, 2002).

Igualmente, cabe destacar la discusión alrededor de la posibilidad o la imposibilidad de que los sistemas de ideas sean sustituidos unos por otros o por el contrario, convivan sin interferencias. En esta línea, se establece la distinción entre aprendizaje paradigmático o construcción de nuevas ideas sobre otras anteriores; y aprendizaje no paradigmático o descubrimiento de nuevas

interpretaciones sobre el mundo, que no reemplazan el conocimiento cotidiano, porque aprender también es extender el repertorio de ideas sobre el mundo físico y cultural. Al respecto afirma Pozo (2002), que el cambio conceptual es un proceso de integración jerárquica, por el que las formas de representación más elemental no suelen abandonarse o sustituirse por las más avanzadas, sino que tienden a integrarse, redescibirse en las complejas.

Por último, un asunto que inmerso en el debate requiere aún más datos de comprobación, es el postulado de la psicología de la educación, y la psicología social, acerca de qué, cómo y cuándo del cambio conceptual, en relación con los procesos instruccionales que promueven el cambio a través de las analogía, las metáforas, el conflicto cognitivo, entre otras; o las variables socio afectivas incidentes en el mismo, tales como contexto, motivación y creencias según la edad.

Al margen de la discusión, reflexiona Cubero (2005) que aún quedan muchas inquietudes para los maestros y los escenarios óptimos para el cambio conceptual y la construcción de conocimiento, algunas de las cuales se han documentado y consolidado en dudas y preguntas que hacen referencia a cuatro factores: los contextos que facilitan o restringen el cambio conceptual, el rol de la motivación de los estudiantes y su implicación cognitiva en la autorregulación (Pintrich, 1998); el lugar del cambio conceptual como un proceso que no tiene porque darse en la escuela, dadas las diferencias entre el conocimiento cotidiano o el aprendizaje de la calle, el conocimiento escolar, el conocimiento científico, y las comunidades de prácticas a las que responde cada uno (Lacasa, 1994). Así, el cambio conceptual parece que no siempre es un proceso necesario, porque socializarse en prácticas discursivas de la comunidad científica no significa siempre abandonar el razonamiento del sentido común (Driver, Asoko y otros, 1994); o la dificultad de los estudiantes, para transferir el conocimiento adquirido en contextos académicos a situaciones no académicas (Claxton, 1991).

Como punto a favor, las dimensiones del cambio conceptual en el aprendizaje estratégico están relacionadas con la actuación estratégica del estudiante, quien a partir de la representación inicial de una situación problemática, debe tomar decisiones sobre las operaciones a realizar y los conocimientos que debe poner en escena para resolver dicha situación; conducta marcada por la intencionalidad consciente, la adaptación a las condiciones contextuales, y el uso estratégico de

procedimientos, en pro de redescubrir las representaciones y llegar al cambio conceptual (Monereo, 1997:3-8). No obstante quedan preguntas respecto de los estudiantes que no tienen competencia, no toman conciencia, ni voluntad de aprender, o que tienen competencia, pero no tienen habilidad para hacer lo que se requiere en ciertas situaciones específicas ¿qué hacer para que logren el cambio conceptual?

En línea con lo expuesto, Boulton-Lewis, Wilss y Lewis (2001), parafraseados por Martínez-Fernández (2004:16) plantean que:

“En el aprendizaje en educación superior, los datos empíricos confirman que algunos estudiantes experimentan cambios en su concepción de aprendizaje y en la toma de conciencia (metacognición) de la importancia de aprender más y mejor; esta conciencia se explica como consecuencia directa de la pericia adquirida en la comprensión y explicación de diversos fenómenos en relación con fundamentos teóricos del dominio específico del que se trate. Por tanto, los estudiantes universitarios experimentan un cambio conceptual, producto de los objetivos propios de sus estudios que les inducen al desarrollo de métodos alternativos y a cuestionar sus conocimientos y experiencias previas”

En contraste y según Carrascosa (2005a), los estudiantes universitarios conservan las concepciones alternativas en el área de ciencias, de cuando eran pequeños, incluso las defienden con más seguridad, validez y firmeza, después de haber asistido a numerosos intentos realizados desde el ámbito de la enseñanza para modificarlos, como si la incidencia de la instrucción no hubiera sido suficiente para cambiarlas. La dificultad para detectar y modificar ciertas ideas alternativas de los estudiantes, incluso cuando se utilizan estrategias orientadas explícitamente al cambio conceptual, es puesta de manifiesto también por Campanario y Otero (2000), quienes reseñaron y compararon varios estudios dedicados al análisis del mínimo aprendizaje significativo en la misma área, y con resultados semejantes a propósito de las fuentes o los orígenes de tal situación, entre los que se describen: lo que los alumnos saben (ideas previas persistentes), lo que saben hacer (estrategias de razonamiento y pensamiento inadecuadas), lo que creen sobre el conocimiento científico y el aprendizaje de las ciencias (creencias

epistemológicas socioculturales) y lo que creen que saben (metacognición como proceso ignorado).

Que diferentes grupos de estudiantes tengan ideas semejantes sobre algunos fenómenos, situaciones y eventos, y que perduren a pesar de la enseñanza, puede deberse a las estrategias implementadas por los aprendices por ejemplo para “extraer conclusiones precipitadas, hacer generalizaciones acríticas basándose en observaciones meramente cualitativas, realizar análisis superficiales, conformarse con explicaciones parciales o ideas simplistas, etc. Lo que se ha denominado metodología de la superficialidad o metodología del sentido común”, Carrascosa (2005b:392).

Según Pozo (2002) los resultados poco generalizados en lo referido con el cambio conceptual del conocimiento intuitivo al conocimiento científico, se deben a las características del saber científico (definido, formal, abstracto, explícito), que genera dificultades para distribuirse entre el común de la población, más allá de las comunidades académicas-epistemológicas; sus rasgos difieren del origen y la funcionalidad del conocimiento de los estudiantes y el común de la gente (intuitivo, situado, difuso, implícito y encarnado). Por tanto, aprecia que la educación en el área de las ciencias exactas, puede convertirse en una herramienta para favorecer el cambio representacional desde la cual sean posibles nuevas formas de conocimiento, alejados de la inmediatez y la naturalidad del conocimiento intuitivo, a favor de explicaciones y perspectivas epistemológicas múltiples con respecto a los objetos y a los hechos, en pro de integrarlas en un nuevo conocimiento que redescriba o reestructure las relaciones entre esos componentes, desde otro nivel de representación (integración jerárquica de unos sistemas de representación en otros).

Complementario a ello, Wubbels (1992) demuestra una disyuntiva entre el lenguaje teórico, lógico, fragmentado y aislado de la realidad de los profesores, y el lenguaje de los estudiantes a magisterio, reconocido por su cercanía a lo espontáneo, al mundo social, a la experiencia inmediata; complejidad que enmarcada entre el lenguaje simbólico de los profesores y el lenguaje concreto e icónico de los estudiantes, genera actitudes negativas de los aprendices hacia dicho discurso, obstaculizando la comprensión de significados, el cambio conceptual o la

integración de lenguajes que se espera dominen los estudiantes en su período de formación, a pesar incluso de contar con modalidades de enseñanza favorables.

Ahora, independiente de las dimensiones responsables del cambio conceptual, el hecho de que sea viable generarlo en forma extrínseca, es razón suficiente para reconsiderar la selección y la organización de contenidos conceptuales en el ámbito educativo más que de nociones específicas, beneficiando la comprensión de las estructuras conceptuales por parte de los estudiantes, y la asimilación de discursos epistemológicos o formas lógicas diferentes de enfrentarse a un problema. El docente podría integrar en sus modalidades de enseñanza los principios constructivistas socioculturales, con interés en la interacción cambio conceptual, contextos sociales y prácticas en las que se producen los cambios conceptuales; y los procedimientos sugeridos en los trabajos empíricos sobre los mecanismos de carácter interno e individual: procesos cognitivos, conflicto cognitivo, procesos metacognitivos, toma de conciencia, autorregulación y motivación, como variables relevantes en la reestructuración de las concepciones previas.

En ese orden, sería ideal que en lo profesional asumieran la metodología científica, la solución de problemas, la elaboración de productos (diseños, objetos, instrumentos, memorias, esquemas, mapas), el debate social metacognitivo, el encuentro y el conflicto cognitivo entre las experiencias nuevas y las representaciones previas de los estudiantes, diferenciando los discursos cotidianos de los científicos, en pro de su revisión, debate, modificación, reorganización, diferenciación, justificación (verbal, escrita, gráfica), beneficiando la posibilidad de decidir la utilidad, la plausibilidad y la consistencia de las concepciones propias, en contraste con las disciplinares o de construir conocimiento a partir de criterios epistemológicos aceptables.

En otras palabras, el maestro debe orientar al aprendiz en cómo dotar el nuevo conocimiento de sentidos, creando formas distintas para estudiarlo, comunicarlo y practicarlo; con tareas y actividades de aprendizaje que exijan representación, descripción, experimentación, comprobación, argumentación, negociación; y situaciones deliberadas donde se someta a contrastación empírica e incluso bajo condiciones controladas esas concepciones previas, analizando y comparando los resultados con los conocimientos disciplinares. Siendo así, el

propósito final es que el alumno, no sólo visualice la diferencia, sino que sea consumidor de lo aprendido, use dichos planteamientos en el análisis de problemas sociales, culturales, personales y profesionales, integre y utilice ambos discursos en coherencia con el contexto, pero otorgando más poder conceptual a las teorías científicas y disciplinares.

Se infiere que si la instrucción no se realiza de manera sistemática, atendiendo a los cambios metodológicos y epistemológicos que demanda, el conocimiento ingenuo o las concepciones previas persistirán; siendo difícil promover el cambio conceptual, en tal caso, serían poco estables temporalmente o darían lugar a concepciones fallidas, cargados de falencias y errores interpretativos, si son producto de una confrontación ingeniosa, pero ocasional; por ello, se insiste en una metodología explícita y fundamentada en actividades diarias que promuevan el entendimiento y la comprensión profunda del nuevo concepto (Carrascosa, 2005b:394; Rodrigo y Correa, 2002:83).

En el mismo sentido, los docentes tendrían que tener voluntad para analizar las propias capacidades cognoscitivas y las prácticas de enseñanza, autoevaluando si con ellas guían o no a los estudiantes en los fines sugeridos; por su parte, los estudiantes tendrían que aportar su disposición para equivocarse, reintentar, reconstruir, ensayar, comprobar, compartir, tomar decisiones, confrontar lo que piensan, escriben, hablan o hacen sin miedo a la crítica o al debate con pares académicos y docente.

Quizás no sea fácil asumir los roles previstos, máxime cuando reclaman des-aprendizajes que pueden diferir de las historias personales-académicas de docentes y estudiantes; cuando no existen estrategias de enseñanza concretas para atender las diferencias cognitivas individuales a propósito de las concepciones previas y el proceso de aprendizaje metacognitivo (sobre todo en las aulas, cuyo número de estudiantes supera los veinticinco); o cuando las modalidades de enseñanza por su persistencia, generan actitudes de cansancio y rechazo por parte del los estudiantes.

Las puertas quedan aún abiertas para estudiar el cambio conceptual y la formación de estudiantes a magisterio al respecto de las creencias e ideas de los infantes (como alumnos) y las

concepciones de los practicantes (como maestros); las metodologías de ambos para explicar lo que piensan y las modalidades de enseñanza para favorecer el cambio conceptual; el aprendizaje significativo, la construcción de conocimiento y las representaciones sobre un mismo fenómeno en las comunidades de práctica educativa; la preparación del maestro en el dominio específico y en las estrategias que puedan orientar el cambio conceptual; los criterios para decidir si un estudiante ha avanzado o no, en determinado cambio conceptual y sus interrelaciones con la evaluación del conocimiento declarativo en interacción con los conocimientos procedimentales. Finalmente queda la inquietud de cuáles son las modalidades de enseñanza en pro del cambio conceptual, en las que se tendrían que prever persistencia, conjugada con flexibilidad para evitar actitudes de cansancio y rechazo por parte de los estudiantes.

En el próximo apartado se describe, resume y reflexiona acerca de la enseñanza estratégica como una de las múltiples rutas metodológicas que puede beneficiar los procesos de adquisición de aprendizaje; los procesos auxiliares para lograrlo como la motivación, la atención, la recuperación, la transferencia de las representaciones presentes en la memoria; y el control estratégico de los propios mecanismos de aprendizaje (autorregulación). Se elige el contexto del conocimiento estratégico, porque sus procedimientos admiten diferentes actividades y prácticas de enseñanza encaminadas a un mismo fin: la autonomía y la conciencia en los procesos de aprendizaje.

3.6. ENSEÑANZA ESTRATÉGICA

La enseñanza estratégica bajo los principios de la concepción constructivista sociocultural, se explica como el proceso de transferencia progresiva (paso gradual del control) que hace el docente al estudiante, valiéndose de diferentes prácticas de enseñanza para forjar las zonas de desarrollo próximo, generar la ejecución de acciones eficaces en pro de las metas y la autorregulación del aprendizaje (Monereo, Pozo y Castelló, 2004).

Siendo así, es válido recordar que la enseñanza estratégica se inscribe en la concepción constructivista socio-histórico cultural, donde la educación se concibe como una práctica social con funciones esencialmente sociales y socializadoras, en la cual confluyen las relaciones entre

identidad personal, contexto e incorporación sociocultural; dichos acontecimientos determinan el desarrollo personal y la naturaleza intrínsecamente constructivista del psiquismo humano. De aquí que la educación sea la responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un recinto con actividades y prácticas sociales, intencionadas, planificadas y sistematizadas destinadas a facilitar a los grupos de estudiantes el aprendizaje de contenidos socialmente predeterminados y ajustados a la época histórico-cultural (Coll y Solé, 2004).

El énfasis en la enseñanza sobre lo social, histórico y cultural, se establece a partir de los argumentos de Vygotsky, que en palabras de Daniels (2003) implica que el desarrollo de los procesos psicológicos pasa por lo evolutivo y lo histórico, lo biológico y lo social, fusionando así el desarrollo natural y el cultural⁶⁵. La mediación requerida en los procesos de desarrollo exige operar con instrumentos, signos, artefactos, palabras y textos, conformados en y por actividades humanas, donde se refutan valores y se negocian significados. Así, la actividad mediadora, es la encargada de permitir la transformación de los procesos psicológicos inferiores o elementales (ausencia de conciencia inicial, inteligencia práctica y espontánea) en procesos psicológicos superiores, una vez se han disciplinado de manera voluntaria al tomar conciencia sobre ellas, llegando incluso a la autorregulación⁶⁶.

Por ende, y aunque parezca reiterativo, la enseñanza en este enfoque asume que las prácticas escolares, formativas e instruccionales deben tener como prioridad el uso de materiales didácticos con información que permita que el aprendiz se apropie de las herramientas (instrumentos y signos) sociales, históricas y culturales del contexto, y demuestre dicha internalización en eventos individuales y colectivos, donde también ha de manifestar el significado que les ha otorgado y las maneras en que las usa. Los diseños curriculares y las metodologías serían afines con las actividades situadas, el aprendizaje y el uso de herramientas del legado histórico e instrumentos de la realidad comunitaria, tecnológica, informática y científica de la época; además, el plan de estudios debería organizarse integrando los conocimientos previos de los aprendices (resultado de la actividad inmediata, social y práctica) y

⁶⁵ Ese desarrollo presenta cambios cualitativos y cuantitativos de la misma naturaleza de desarrollo. Ejemplo: interacción del lenguaje como herramienta y la memoria como función, en el proceso de desarrollo y con ello la dinámica de la comunicación.

⁶⁶ Aparece así, el concepto de la ley genética del desarrollo, como la posibilidad que tiene cualquier función en el desarrollo del niño de aparecer dos veces: primero en el plano social interpersonal (interpsicológico), y luego en el plano psicológico personal (intra-personal) donde existe internalización y dominio de las formas semióticas externas.

de los conceptos científicos (bajo un sistema de significados fijos, jerárquico y lógico), priorizando ambos en miras al cambio conceptual.

Además de esto, la enseñanza estratégica sugiere formar en estrategias de aprendizaje. Así, se trata de enseñar los contenidos de cualquier dominio específico explicitando qué se debe aprender, cómo se debe aprender (procesos), dónde, cuándo, cómo y con quién o en cuáles condiciones (carácter disciplinar e interdisciplinar y organización vertical y transversal)⁶⁷. De acuerdo con ello, se debe orientar el aprendizaje de manera simultánea con conceptos, habilidades de pensamiento y estrategias cognitivas, permitiendo al estudiante realizar una selección crítica, razonada y contrastada de la información para transformarla en conocimiento; y con el aprendizaje de procedimientos para afrontar su condición de aprendiz, que durará de por vida (adquisición, interpretación, análisis, razonamiento, comprensión, organización y comunicación); el efecto redundará, en la promoción del uso estratégico de conocimientos.

Por tanto, se hace referencia al contexto estratégico de enseñanza aprendizaje, para validar todas las modalidades didácticas que priorizan la autonomía para aprender, la comprensión significativa de contenidos, las formas de seguir aprendiendo haciendo uso estratégico de conocimientos y procedimientos; donde el maestro cumple un rol determinante para orientar de manera secuencial prácticas que consoliden en el aprendiz la toma de decisiones, la planificación, la regulación, la transferencia y la valoración sobre la propia actuación, en actividades de aprendizaje o resolución de problemas (Monereo, 2006; Monereo y otros, 2001).

Al respecto, es oportuno señalar que existen aún muchas preguntas alrededor de cuáles serían las representaciones del contexto que dan lugar a actuaciones estratégicas, y cuáles contextos instruccionales pueden permitir al aprendiz optar por soluciones estratégicas; sin embargo se describen algunas prácticas que de manera conjunta, viabilizan el traspaso gradual del control, desde la práctica dirigida, pasando por la práctica guiada, hasta llegar a la práctica independiente.

La práctica dirigida está relacionada con la presentación estratégica por parte del docente de interrogantes para activar conocimientos previos, rutas metodológicas, procedimientos y posibles

⁶⁷ Las propuestas curriculares que asumen estos planteamientos reciben el nombre de propuestas infusionadas o integradas.

decisiones para resolver una tarea de aprendizaje; se busca favorecer la toma de conciencia del estudiante respecto de cuáles tareas conllevan planificación previa, regulación y valoración del proceso. El maestro debe esforzarse por exponer con una estructura apropiada el contenido, la significatividad lógica y psicológica de la información nueva que pretende enseñar; y por reflexionar en voz alta y de manera gradual ante los estudiantes sobre la estrategia requerida para emprender la tarea de aprendizaje o resolver la situación problema; para las modalidades presenciales o virtuales, se formula el modelado, la entrevista metacognitiva, el análisis de casos de pensamiento, las prácticas cooperativas, las pautas y las guías de pensamiento, la resolución de problemas o el uso de portafolios.

La práctica guiada, de otro lado, se caracteriza por la acción mediada del maestro, quien trata de ajustar sus ayudas y procedimientos a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, buscando consolidar, personificar y favorecer de manera paulatina y con diferentes actividades de aprendizaje la toma de decisiones, la planificación, la regulación y la valoración de su proceder; comenzando con ejercicios afines a los revisados en clase, para situarse luego en experiencias cada vez más variadas en contenidos y demandas. Se enuncian aquí, las pautas de interrogación metacognitiva, las hojas de pensamiento, las técnicas basadas en el aprendizaje colaborativo, la tutoría entre iguales y la enseñanza recíproca.

Se destacan aquí las modalidades de enseñanza que propician la colaboración y/o el andamiaje entre los participantes de grupos reducidos, cediendo en el control de estrategias de aprendizaje (Monereo, 2006:189); procedimiento observado siempre y cuando los miembros del grupo compartan objetivos, el sentido y el significado de las actividades propuestas; tengan funciones explícitas e implícitas para el logro de los mismos; y elijan sistemas de mediación ajustados a la cooperación, la colaboración, y la comunicación. Entre las modalidades están las que redunden en el trabajo en grupos colaborativos, la enseñanza recíproca, el reconocimiento de puntos de vista contrapuestos, la resolución conjunta de problemas, la reconstrucción de significados, la coevaluación.

Finalmente, la práctica autónoma a través de la cual el estudiante puede demostrar dominio de la estrategia desarrollada ante situaciones de aprendizaje similares y diversas a las analizadas con el

docente, sin otro apoyo que, algún sistema de auto-interrogación metacognitiva. Es de anotar que dicha práctica, se puede mediar con eventos cada vez más complejos y alejados de la situación de aprendizaje original. Entre las prácticas de enseñanza se enuncian la elaboración de auto-informes, la revisión de estrategias de resolución, la evaluación por carpetas o portafolios.

La evaluación como componente de dichos métodos se identifica por ser auténtica (realista y relevante para el alumno), formativa y autorreguladora; responsable de analizar cómo se construye el aprendizaje beneficiando el aprendizaje estratégico (Monereo, 2006:188; 2007a:12-13). Por tanto, las estrategias y las habilidades que un estudiante utiliza para aprender, están estrechamente relacionadas con la percepción que tiene el profesor del enfoque y la profundidad con que explica la asignatura, y en relación con qué exige, cómo lo exige y qué tratamiento da a la información sobre las tareas propuestas (Monereo y Clariana, 1993:71).

Sería ideal, por tanto, que las acciones del estudiante encaminadas al uso del conocimiento estratégico estuvieran acompañadas de la interacción entre los diferentes contextos que lo afectan: contexto intrapsicológico personal que supone la actividad del sujeto frente a sí mismo o en recuerdo de otras voces, como la del maestro; contexto interpsicológico diádico asimétrico, referido al apoyo ofrecido de manera paulatina por el maestro; contexto grupal simétrico donde la relevancia esta en la interacción entre iguales; y el contexto interpsicológico institucional dispuestos en su proyecto educativo, curricular, metodológico y la normatividad en general a apoyar el aprendizaje y la enseñanza desde concepciones que pueden distar de lo tradicional (Monereo, 2007b).

En síntesis, el contexto estratégico implica reconstrucciones en los planes y los proyectos educativos institucionales, referidos con las concepciones epistemológicas, pedagógicas, psicológicas, didácticas y metodológicas a propósito de lo que significa aprender y enseñar buscando la autorregulación como finalidad educativa. Sin olvidar por tanto que el sentido en cómo se asume la enseñanza, enfatiza en la actividad del estudiante para aprender; donde el aprendizaje tiene lugar por su aportación, y en igualdad de condiciones, por las relaciones sociales establecidas entre los participantes en el seno de la clase (proceso social, interpersonal y

comunicativo); interacciones enlazadas al desarrollo, como un proceso mediado o modulado por la cultura en sus múltiples manifestaciones y escenarios (Coll, 2004).

El rasgo característico del aprendizaje estratégico involucra: a) el conocimiento declarativo de la tarea y del contenido por parte del aprendiz como elemento que demarca el punto de partida y las posibilidades de éxito para aprender; b) la competencia cognitiva, referida con las habilidades del procesamiento de la información para facilitar la asimilación de conceptos, las cuales varían en función de las metas de desarrollo alcanzadas, y de la calidad de la mediación social recibida durante el desarrollo; c) el conocimiento sobre los procedimientos y el uso estratégico implementado por el aprendiz, aspectos mediáticos entre el conocimiento declarativo que sé debe aprender y el sistema cognitivo; d) el estilo⁶⁸ de aprendizaje o el conjunto de condiciones psicológicas y ambientes que el estudiante demuestra preferir en el momento de aprender en forma eficaz; y, e) el enfoque de aprendizaje del aprendiz o la actuación frente a la tarea: superficial aplicando estrategias repetitivas o profunda cuando se opta por estrategias de gestión y regulación.

Se valida, entonces, que decir y hacer son dos formas distintas de conocer y actuar sobre el mundo que responden a sistemas de conocimiento diferentes; condicionadas a su vez por la corrección y significatividad del aprendizaje y la interacción producida entre la tarea por aprender o resolver, algunos factores influyentes en el entorno de aprendizaje y en el mismo aprendiz (Monereo y Clariana, 1993).

Si aprender estratégicamente depende de la intención del aprendiz para seleccionar procedimientos de aprendizaje⁶⁹, elegirlos con un propósito u objetivo determinado y utilizarlos para solucionar tareas; entonces, éste puede lograr un enfoque de aprendizaje profundo, obedeciendo entre otras cosas a la posibilidad de usar entre sus rutinas las estrategias de

⁶⁸ El término estilo incluye la tendencia o predisposición a utilizar un conglomerado de estrategias, Entwistle (1979); citado por Cano y Justicia (1993:90).

⁶⁹ Los procedimientos se definen como secuencias de acción dirigidas a la consecución de una meta (Coll y Valls, 1992). En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje estratégico, los criterios a tener en cuenta para enseñar procedimientos son: a) nivel de complejidad, distinguiendo los procedimientos propios de un corpus de conocimiento disciplinar (área curricular), de aquellos otros procedimientos que pueden enseñarse indistintamente en diferentes disciplinas (interdisciplinar); y b) nivel de prescripción, a través del cual se pueden diferenciar los procedimientos por el grado de rigidez o flexibilidad que permiten las operaciones que se deben efectuar, y el orden en que se deben ejecutar (Monereo, 1993:28).

aprendizaje. En consecuencia, el aprendizaje estratégico, entendido como aprendizaje de estrategias, no radica únicamente en ampliar el repertorio de recursos del alumno, sino en que éste reconozca y use su capacidad para evocar, adaptar o crear las estrategias alternativas que atiendan a las condiciones de cada situación de aprendizaje, beneficiando procesos internos (cognitivos, motivacionales y emocionales) y conductas que originen un aprendizaje efectivo y eficiente, asumiendo el riesgo de aprender.

“Cada actuación estratégica requiere un saber, un poder y un querer aprender, competencias que dialogan entre sí, y se balancean en función de cada situación específica de aprendizaje. Desde esta perspectiva, comportarse estratégicamente supone tomar decisiones en las que pueden activarse motivos, actitudes, conceptos y procedimientos (algorítmicos o heurísticos), cuando la situación problema lo requiera, ampliando los límites del concepto, más allá de lo meramente procedimental” Pozo y Monereo (2002:30).

El postulado enfatiza en las estrategias de aprendizaje y, por ende, las estrategias de enseñanza (plantear problemas, modelar, andamiar). Al respecto, Monereo, Pozo y Castelló (2004), detallan que el concepto de aprender a aprender (y en él las estrategias de aprendizaje), ha estado inmerso como categoría de análisis en el devenir histórico y el avance de la investigación psicológica, concluyendo que las estrategias se explican actualmente bajo dos enfoques teóricos: quienes consideran las estrategias como un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general (Conductismo, Psicología Evolutiva Piagetiana y Psicología Cognitiva, vinculada al Procesamiento de la Información); y aquellos que argumentan la visión situada del aprendizaje estratégico, líneas de estudio que tienen como denominador común su aceptación por la influencia de lo social-contextual en la estructura cognitiva del aprendiz (Psicología de la Educación y de la Instrucción vinculada al constructivismo socio histórico cultural).

Los trabajos empíricos de la psicología cognitiva han especificado que las estrategias de aprendizaje se relacionan con el componente disciplinar y los mecanismos de control, supervisión y monitorización. Se manifiesta entonces, una estrategia de aprendizaje, por la combinación de tácticas o procedimientos cognitivos requeridos para adquirir, almacenar y utilizar el conocimiento de modo efectivo (Weinstein y Underwood, 1985; citados por Cano y

Justicia, 1993:90), y el uso deliberado de las mismas, en función de los objetivos de la tarea. Ahora, un mismo procedimiento puede usarse de modo técnico o estratégico, dependiendo de las condiciones en que se haga (Pozo y Postigo, 2000: 29). Igual, algunos de los componentes de la estrategia pueden estar automatizados o regulados de forma implícita (Monereo, Pozo, Castelló, 2004:227).

El uso estratégico de ese conocimiento requiere disponer de recursos cognitivos para ejercer el control más allá de la ejecución de esas técnicas, así como un cierto grado de reflexión consciente o meta-conocimiento necesario sobre tres tareas esenciales: la selección y planificación de los procedimientos⁷⁰ más eficaces en cada caso, el control de su ejecución o puesta en marcha, y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia; aspectos que distinguen el aprendizaje rutinario del estratégico (Pozo y Postigo, 2000:30). Además se hace necesario el dominio técnico como elemento subordinado, porque sin éste, la estrategia no será posible (Monereo, 2001:23; Pozo y Postigo, 2002:34). En este punto la diferencia entre el dominio experto de las estrategias y el dominio técnico, es que los expertos cuando la tarea o el ejercicio se complican o desvían de las previsiones para convertirse en un problema, pueden recuperar el control de la situación, mientras que el jugador técnico, pocas veces lo logra (Pozo, 1999).

Del lado contrario, el uso ineficaz de procedimientos puede deberse a que el sujeto que los aplica no sabe lo que hay que hacer, porque no tiene el conocimiento declarativo de las acciones que debe realizar; o no sabe hacerlo, dado que no tiene el conocimiento técnico, razón por la cual no puede poner en marcha la secuencia de acciones (aunque sepa qué es lo que tiene que hacer, no sabe cuándo, ni cómo debe hacerlo); esto es, carece del conocimiento estratégico o el conocimiento condicional⁷¹ para usar de forma autónoma un procedimiento que, sin embargo, puede dominar técnicamente (Pozo y Postigo, 2000:31).

⁷⁰ Los ejes procedimentales implicados en el aprendizaje y que deben tenerse en cuenta en la instrucción estratégica, son: procedimientos de adquisición, procedimientos de interpretación, procedimientos de análisis y razonamiento, procedimiento de comprensión y organización y procedimientos de comunicación, Pozo y Postigo (2002), -ver Anexo 11-.

⁷¹ La construcción social del conocimiento condicional o estratégico, esta relacionada con el alumno y su capacidad para elaborar una teoría o un conocimiento estratégico sobre un procedimiento, que le indique en que circunstancias será apropiada y exitosa su aplicación, cuándo y por qué activar cualquier tipo de conocimientos (París y Byrnes, 1989; citado en Monereo, 2002:38-44).

Ahora bien, las estrategias contienen pensamientos y comportamientos que ayudan a adquirir y recuperar información o reeditarla en el conocimiento existente (Weinstein, Husman y Dierking, 2000); y se subdividen en estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos (Pintrich y García, 1993; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991).

El uso de las óptimas estrategias de aprendizaje involucra un pensamiento estratégico descrito como un hecho mental que crea alternativas o apoya la acción estratégica referida a conductas perceptibles o acciones concretas; en la medida en que se reflexiona y se actúa, el aprendiz desarrolla nuevas formas de saber y de saber hacer, mejorando el aprendizaje potencial. Queda definido que esas estrategias han de aplicarse en un contexto situado, y que requieren la supervisión voluntaria del sujeto, exigiendo consumo de atención, flexibilidad, adaptación a las diferentes experiencias, y la participación del lenguaje (instrumento simbólico), variable de origen social que garantiza entre otras cosas, la auto-referencia o la consideración de las estrategias como sistemas conscientes de decisión.

Quizás por ello, el estudiante da cuenta de la utilización de estrategias de aprendizaje al ajustarse a los cambios e imprevistos producidos en el transcurso de la actividad (con el propósito de conseguir el objetivo previsto de manera eficaz); proceso identificado como el sistema de regulación que permite recuperar y coordinar conocimientos declarativos y procedimentales en cada nueva coyuntura. Las características de este sistema son: la reflexión conciente o el dialogo interno para resolver los problemas nuevos; la planificación o el chequeo permanente del proceso de aprendizaje (qué se hará y cómo); la realización de la acción modificando deliberadamente la misma, si es necesario; la evaluación o el análisis de objetivos conseguidos; y la manifestación de las decisiones ineficaces en procura de mejorarlas.

Si la intención es que la regulación se convierta en una competencia o en un conocimiento estratégico que pueda ser transferido a otros problemas de aprendizaje, se debe orientar al estudiante para: tomar conciencia sobre su experiencia y explicitar cómo lleva a cabo esas regulaciones. El proceso de interiorización ha de manifestarse entonces, en actividades de regulación en forma cada vez más explícita y comunicable: auto corrección, búsqueda de información o anticipación; terminando en el uso de representaciones externas como apuntes,

diagramas, notaciones, discusiones conjuntas, donde además se describa y verbalice la propia actuación (Martí, 2002:121).

Los planteamientos, hasta aquí expuestos, confirman desde la perspectiva constructivista que las estrategias de aprendizaje están vinculadas con la metacognición, dado que integran y contextualizan de manera simultáneamente procesos, contenidos y condiciones del conocimiento estratégico. El aprendiz desde el enfoque metacognitivo precisa el saber decir y hacer sobre sus procesos cognitivos, competencia alcanzada cuando comunica, explícita o redescubre representacionalmente el cómo se llevan a cabo estas regulaciones; demostrando su conciencia sobre el conocimiento declarativo de la estrategia; es decir, qué aspectos hay que tener en cuenta, qué conocimientos son necesarios; el conocimiento procedimental: cómo hay que proceder, qué acciones son más adecuadas a cada situación; y el conocimiento condicional o estratégico referidos a las variables o condiciones de la situación resultan de interés fundamental para ajustar la actuación (Martí, 2002; Monereo, Pozo y Castelló, 2004).

En síntesis, las estrategias de aprendizaje ofrecen a los aprendices múltiples oportunidades para tomar conciencia de su actividad (autoevaluando y autorregulando su proceso), flexibilizar su utilización dependiendo del contenido disciplinar (cantidad, forma o estilo para usarlas); planificar y sistematizar su uso, convirtiéndolas en una acción mental consciente e intencional que puede activarse en distintas situaciones y de manera diferente; lograr ciertas metas de aprendizaje generando destreza, supervisión y evaluación realista; y proceder de manera metacognitiva, orientado dichas vivencias a la comprensión o la transformación del conocimiento.

A este propósito, le concierne al maestro avalar la tarea como auxiliar en la promoción de las estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta que todas las tareas tienen un objetivo educativo preconcebido, por tanto, definir las implica partir de un estado inicial de aprendizaje para llegar a otro final de aprendizaje, y que resolverlas demanda una serie de posibles condiciones que pautan y orientan la respuesta (Monereo, Castelló y otros, 2001). Motivo por el cual, se hace imprescindible que el aprendiz reconozca la demanda de la misma a partir de la explicación del docente: qué significa, qué exige y cómo se concreta la solicitud que conlleva; tratando de

compartir significados, no sólo sobre la tarea, sino sobre las habilidades cognitivas, el tipo de contenido involucrado en la respuesta y la estructura procedimental para resolverla. Afirma Valls (1993:56) que debe existir también flexibilidad, apreciación e imaginación frente a los nuevos problemas planteados en la solución de tareas, dado que la estrategia depende de las condiciones que éstas imponen, según las condiciones habrá unas estrategias más eficaces que otras.

Con todo, la orientación educativa tendría que caracterizarse por individualizar las metas de aprendizaje, donde el aprendiz active los conocimientos previos encaminados a comprender y reconstruir los nuevos significados; generar la incertidumbre y la novedad en las tareas, habituando a los estudiantes a afrontarlas de modo diverso, no rutinario; re-situar de forma deliberada los conocimientos objeto de aprendizaje en nuevos contextos de uso, y bajo problemas complejos, relevantes e impredecibles, buscando la transferencia de procedimientos aprendidos⁷²; y disponer de la complejidad, como variable permanente en la secuencia de acciones, porque cuanto más complejo es un procedimiento, más factible es que requiera un control estratégico (Monereo, Castelló y Pozo, 2004; Pozo y Postigo, 2000).

En resumen, las condiciones que afectan la toma de decisiones estratégicas de un estudiante en un contexto de aprendizaje determinado son: las condiciones personales, las condiciones relativas a la tarea y las condiciones vinculadas a la enseñanza. Las condiciones personales están referidas con las intenciones, los objetivos, el nivel de conocimientos, la competencia procedimental, las expectativas de éxito, la conceptualización de la demanda y la disposición físico-psicológica; las condiciones relativas a la tarea o el nivel de exigencia, incluyen el tiempo máximo autorizado para efectuarla, los materiales o recursos que se pueden o no emplear, la forma de agrupación en el que se tiene que trabajar el aprendiz (individual, parejas, grupo), y el tipo de demostración, prueba o examen sugerida para valorar aprendizajes; y las condiciones vinculadas son las características específicas de cada situación de enseñanza: objetivos del profesor, clima de clase, disposición curricular y temporal de la tarea, variables ambientales del

⁷² Los problemas en las ciencias sociales tienen características propias, que hacen necesario el uso de estrategias específicas; es así como el rasgo cognitivo característico de los expertos sociales es la existencia de un razonamiento basado en la capacidad de argumentación, en el manejo de fuentes y datos, y en la elaboración de un discurso organizado y coherente. En el contexto de los estudios sobre solución de problemas, suele considerarse que los problemas sociales son por definición, mal definidos o poco estructurados, caracterizados no sólo por la escasa definición de las condiciones iniciales del problema, sino también por la ausencia de una solución correcta comúnmente aceptada; por tanto su comprensión suele requerir la utilización de esquemas de causalidad múltiple (Pozo y Pérez, 1994).

aula (ruidos, iluminación, espacio), y eventos coyunturales como un suceso sociopolítico o una celebración escolar (París y Byrnes, 1989; en Monereo, 2002:38-44).

Queda la inquietud de si las estrategias de aprendizaje pueden responder a las solicitudes dispares de las nuevas generaciones, de lo que deben conocer, hacer y pensar; dado que “el flujo de información es más grande que las estrategias de control y los procedimientos para registrarla y tratarla; la velocidad en la utilización de la información es un llamado permanente a la ignorancia, porque sólo puedes estar con ella durante el poco tiempo que se utiliza”, Ríos (2008:4).

Igualmente, Martí (2002), señala algunas limitaciones para su enseñanza, aprendizaje y utilización, pues las actuaciones conscientes constituyen una proporción muy pequeña de los aprendizajes escolares, y son éstas precisamente desde la práctica reflexiva, las que pueden permitir el acceso a la conciencia, es decir, no es suficiente el trabajo guiado del adulto. El paso de unos procedimientos automáticos a unos planificados es un proceso largo que implica diversos y variables niveles de complejidad, no basta la verbalización realizada por el docente, además lo que para el profesor puede ser conocimiento metacognitivo, no necesariamente es lo mismo para el estudiante; porque los procedimientos están íntimamente ligados a las representaciones que tienen los estudiantes sobre las tareas en cuestión, como efecto, parece insuficiente trabajar sobre la estrategia, sino se aborda de manera paralela las representaciones que los acompañan.

Aún así, como testimonio de la viabilidad de dichos lineamientos, se enuncia el trabajo de formación e investigación con profesores que reconocieron la importancia de la metacognición a partir de la adaptación del plan de estudios (desarrollo de habilidades metacognitivas), y la gestión instruccional (andamiaje, reflexión y generalización). El análisis de caso-grupal permitió evidenciar la necesidad de éste grupo profesional para acceder a una formación propicia en el tema, reaprender el cómo promover la reflexión y la autoevaluación con sus estudiantes; y de manera alterna, el cómo analizar sus experiencias de práctica de enseñanza, incrementando el control personal sobre su estilo de enseñanza, desempeño académico, motivación para ejercer la profesión y habilidad personal para establecer metas (White y Frederiksen, 1998).

De aquí que los principios de enseñanza sugeridos, “demandan de un profesor formado en una doble vertiente: como aprendiz, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender; y como enseñante, planificando su acción docente, de manera que ofrezca al alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje” Monereo (2001:52), con capacidad para motivarse, autorregularse, o valorar sus conocimientos y habilidades en situaciones reales e hipotéticas confrontando su auto-imagen cognitiva y su proyección profesional-laboral.

Profesor estratégico comprometido con: a) enseñar a sus alumnos cómo ser aprendices expertos a partir de la utilización de estrategias de aprendizaje desde un enfoque de estudio profundo; b) asumir el rol de mediador en la zona de desarrollo próximo del estudiante, buscando el aprendizaje y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, hasta la autorregulación; c) diseñar contextos educativos en relación con la materia, el estilo de enseñanza, la tarea y la evaluación; d) autorregular su acción educativa mientras ejecuta su plan, reflexiona sobre el mismo y modifica sus procedimientos en función con los micro-resultados obtenidos o las situaciones impredecibles (qué contenidos serán adecuados para incidir en la zona de desarrollo próximo, qué información será potencialmente significativa, qué actividades didácticas crearán negociación indispensable para la construcción del significado); y e) evaluar los resultados de su intervención, mejorando su práctica de enseñanza (Monereo y Clariana, 1993).

Se requiere un maestro con conocimiento profesional (académico, científico, experiencial, y con rutinas y guías de acción), interesado en asumir su rol como agente mediador, responsable de estructurar la construcción del conocimiento protagonizada por los estudiantes, en coherencia con las características de éstos, y los factores cognitivos, contextuales y situacionales implicados.

Ahora bien, dada la perspectiva que se plantea desde este estudio, como es la formación de estudiantes orientados a la titulación de magisterio en Educación Preescolar, se considera relevante el fomento del aprendizaje comprensivo, significativo, el auto-conocimiento y la reflexión sobre la práctica desencadenando consecuencias como el uso estratégico del conocimiento para resolver problemas, demostrar competencias, asumir un enfoque de aprendizaje profundo y autorregular sus percepciones, conocimientos y acciones; es

indispensable reconsiderar no sólo el diseño y gestión de propuestas de innovación educativa que compartan estos principios, sino además la participación voluntaria y conciente de los maestros y los mismos estudiantes.

Explorada la enseñanza estratégica como una de las rutas que puede hacer viable en la práctica de enseñanza el aprender a aprender y la autorregulación del aprendizaje, se estudia la categoría de competencias, complementaria al marco teórico expuesto y punto de análisis compartido por la investigación psicológica y educativa. La noción ha estado inmersa en el debate legislativo, político, económico y académico, a propósito del siglo de la información y las demandas que ello trae para la adquisición, la comprensión y la transformación de la misma en conocimiento; y la forma de usarla y comunicarla; siendo así, se convierte en soporte y respaldo de múltiples reestructuraciones en los sistemas y niveles educativos, elemento clave y transversal para la formación con pertinencia, calidad y eficiencia de los aprendices y la gestión institucional deseable, independiente de la epistemología o procedimientos tácitos sobre el significado otorgado.

3.7. COMPETENCIAS

El rastreo conceptual sobre este factor pone en evidencia múltiples pilares epistemológicos e ideológicos desde los cuales se define, convirtiéndose en un concepto holístico, poliédrico, polivalente y cambiante, en tanto se acomoda a diferentes discursos según los propósitos, las audiencias y los escenarios a los que sirva, con el peligro de distorsionar su significado, homologarse con otros términos o asumirse sin un marco teórico referencial y válido (Barriga, 2006; Escudero, 2008; Gallego, 2008; Mulder, 2008; Pérez Gómez, 2008; Zabala y Arna, 2007).

Al margen del debate, las competencias se definen como la posibilidad de afrontar demandas complejas con y para resolver problemas o situaciones particulares, a partir de un saber y un saber hacer, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de conocimientos teóricos y prácticos (resultado de la estructura interna o los recursos cognitivos); y las actitudes, los valores, los atributos personales-sociales y las experiencias; aspectos utilizados de manera

voluntaria y eficaz en contextos reales, y conjugados gracias a la capacidad para aprender a aprender (reflexión y abstracción como elementos claves de autorregulación), elemento esencial para reconocer el carácter cambiante y evolutivo de las competencias. El proceso de aprendizaje y desarrollo de las competencias en la mayoría de los casos es mediado y tiene lugar en un contexto sociocultural específico (Escudero, 2008; Navío⁷³, 2005; Pérez Gómez, 2008).

Es así como una competencia responde a un conjunto de criterios o estándares establecidos, en un escenario predispuesto para observar la actuación pública, donde casi siempre existe un producto con evidencias de efectividad, eficacia, pertinencia e incluso creatividad, el cual a su vez, suele ser sometido a la valoración y la interpretación de los demás, quienes determinan la calidad de la competencia demostrada (Escudero, 2008:8; Zabala y Arnaú, 2004:43). “Alguien que se reconoce como competente no posee la libertad para elaborar cualquier cosa, de cualquier manera. De ser así, la consecuencia inmediata más probable sería sin lugar a dudas, que perdiera estimación dentro de la comunidad. Esa elaboración tiene necesariamente que ser rigurosa, pues las competencias han de caracterizarse por una estructuración metodológica, sistemática y pulimentada”, Gallego (2008:12).

Desde el punto de vista histórico, la noción de competencia ha sido objeto de estudio en varios discursos (administración, recursos humanos, sociología, lingüística, psicología conductista, psicología social, formación profesional, teoría educativa), donde ha tomado diferentes significados dependiendo del contexto de uso, sea institucional, jurisdiccional, organizativo, de recursos humanos o psicológico, haciendo referencia a títulos, certificación, aprobación, derecho, acreditación; de aquí que los significados comunes se han referido con autoridad y capacidad: “autoridad, es decir quien ostenta la responsabilidad, la autorización o el derecho a decidir, producir, prestar servicio, actuar, ejercer o reclamar; y capacidad, como poseer los conocimientos, las aptitudes y la experiencia para ejercer” Mulder (2007:8).

Definiciones que han circulado en distintos momentos educativos y formativos, ofreciendo diferentes representaciones del mundo educativo, el conocimiento y la interacción sociedad-

⁷³ El autor argumenta las competencias desde el ámbito de formación laboral-profesional, pero se integra como referente en el documento, porque sus postulados son semejantes y por tanto complementarios a las referencias psicológicas y educativas.

educación, por tanto el término no es novedoso; acerca de ello, se revisa su consolidación en la lingüística, el enfoque conductista y la formación laboral, de donde saltó a la educación y permanece con disímiles significados.

El concepto de competencia lingüística fue propuesto para dar identidad a un conjunto de saberes y fortalecer la disciplina; con tal propósito, dicha competencia fue defendida como teoría del dominio del lenguaje, acervo cognoscitivo (abstracto) que de una lengua posee el hablante y oyente ideal, común e idéntica en los hablantes de una misma comunidad lingüística (estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo, en situaciones específicas). Así, la competencia se entendía a partir de la capacidad, la disposición, la actuación y la interpretación del lenguaje; alcanzarla, demandaba el conocimiento del idioma por parte del hablante y la interacción comunicativa en el ámbito sociocultural o uso del lenguaje en situaciones concretas; competencia que especificaba la identidad del ser humano, permitiéndole usar recursos e improvisar respuestas para ajustarse a situaciones no preestablecidas (teoría cognoscitiva del lenguaje, Chomsky, 1965). En los argumentos sobre el concepto, el autor sugiere equivalencias entre adquisición y aprendizaje, y entre conocimiento y competencia del lenguaje.

Las premisas fueron ampliadas por la sociolingüística, donde se incluyó al análisis de la competencia comunicativa, el estudio de las lenguas con sus componentes y funciones en cada comunidad lingüística (Hymes, 1972); y una estructura teórica (cuatro componentes) desde la cual diferenciar de manera integral la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica (Canale, 1983); la competencia cultural, ha sido agregada al reconocer las reglas de uso sociocultural en el componente socio-lingüístico (Pulido, 2004). La investigación ha generado modificaciones en algunas nominaciones y en el sentido general de la competencia comunicativa, la cual se mantiene aún como el fin legítimo de la enseñanza de las lenguas; sin dejar de reconocer que dicho aprendizaje, demanda para el aprendiz acceder a otras necesidades cognitivas y socioculturales que influyen en el contexto de la comunicación, tanto en su contenido como en la incidencia de factores emotivos y de comportamiento, que facilitan o no dicha comunicación (Pulido, 2004).

En forma alterna, las competencias se propusieron en el enfoque conductista y la formación laboral; equiparables a las habilidades, con carácter individual y reconocidas a partir de tres rasgos: la necesidad de fragmentar los comportamientos y las conductas complejas en tareas pequeñas, que pudieran aprenderse, entrenarse y reproducirse; la concepción mecanicista y lineal de las relaciones entre micro-competencias, estímulos y respuestas, acontecimientos y comportamientos; tanto que, una competencia simple podía observarse en forma previsible e independiente del contexto; y la posibilidad de sumar y yuxtaponer micro-competencias para forjar comportamientos complejos (Pérez Gómez, 2008).

Dichos principios en la práctica, obviaron la interacción del sujeto con las tareas, los atributos mentales integrados a las emociones, los comportamientos, el carácter holístico y cambiante de los significados, las disposiciones, los propósitos de actuación del sujeto dependiendo del lugar, las interacciones interpersonales, y los procesos de aprendizaje comprensivo, reflexivo y conflictivo (Álvarez, 2008:220; Mulder, Weigel, Collings, 2008:3-4; Pérez Gómez, 2008:76-77; Rué, 2008:6-7).

Los lineamientos de la lingüística, el enfoque conductista y el laboral (enunciados de manera general) conforman parte de la génesis de la categoría, que atendiendo a múltiples demandas socioeconómicas y políticas, han tenido variadas interpretaciones, críticas, aplicaciones y reelaboraciones. En el ámbito mundial y educativo el momento de reencuentro con las competencias fue el Informe Delors (la educación encierra un tesoro), donde se postuló que las demandas del siglo XXI relacionadas con la civilización cognitiva (producción tecnológica, saturación de la información, máquinas más inteligentes, trabajo desmaterializado), comprometían a la educación en la transmisión masiva y eficaz de un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicas evolutivas: “en cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él” Delors (1996:95).

La educación tenía la obligación de centrarse no sólo en la formación, sino también en el desarrollo de competencias y habilidades transferibles; y con el fin de identificar, desarrollar y evaluar dichas competencias en cualquier proceso de formación, se procedió a diferenciar los

distintos saberes, como elementos básicos para determinar las competencias profesionales: saber, saber hacer, saber estar y saber ser (UNESCO, 1996)⁷⁴.

El saber, como competencia técnica, referido con poseer los conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, saberes que permitieran dominar los contenidos y las tareas específicas de una actividad laboral, tal como un experto; el saber hacer, como competencia metodológica, implicaba saber aplicar los conocimientos aprendidos en situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados en diferentes tareas, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas en contextos o experiencias nuevas; el saber estar, como competencia participativa, demandaba estar atento a la evolución del mercado laboral, dispuesto al entendimiento interpersonal, preparado para la comunicación y cooperación con los demás, manifestando un comportamiento de apoyo hacia el grupo; y el saber ser, como competencia personal, aludía a mantener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones (Delors, 1996).

De aquí que la competencia se ha venido interpretando en sentido general, como la actuación eficiente de un sujeto en un contexto determinado. En el campo profesional, se considera como el requisito para cumplir las tareas de manera eficiente o resolver los problemas en forma oportuna, actuación a lo que subyacen ciertos conocimientos, habilidades y actitudes⁷⁵. Concepciones que han sido discutidas, profundizadas o validadas por los teóricos en la investigación educativa, quienes para demostrar su acuerdo o desacuerdo, incluyen una u otra categoría teórica o procedimental al planteamiento inicial (Zabala y Arnaú, 2004, ver Anexo 12).

Referencia desde la cual, se reconoce la importancia de la concepción sobre las competencias labores, en la educación, tal como lo demuestra su trascendencia en el discurso del EEES, a partir de dos procesos: “la comparación o la equiparación entre estudios, y la importancia de la

⁷⁴ “La trilogía de saber – hacer – leer – escribir – contar, que ha fundado la escolarización obligatoria en el siglo XXI no está a la altura de las exigencias de nuestra época. El enfoque por competencias busca simplemente actualizarla”, Perrenoud (2008:7).

⁷⁵ Competencia laboral se puede interpretar como la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido; los que han de estar en interacción para permitir una conducta verificable. Es decir, se confirma la competencia sólo cuando se ha puesto a prueba, demandando adaptación a cada nueva situación (Le Boterf, 2001).

empleabilidad y el mercado laboral para orientar el contenido de los estudios”, Angulo (2008:180).

El documento oficial que ayuda a transferir estos postulados en la Educación Superior a nivel mundial es el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003-2006), donde se manifiesta un enfoque que pretende rediseñar, implementar, estandarizar y evaluar los distintos programas de estudio (determinados en la Declaración de Bolonia), para desarrollar perfiles profesionales⁷⁶ a través de la selección de resultados de aprendizaje y la formación en competencias deseables: genéricas y relativas a cada área, incluyendo destrezas, aptitudes, conocimientos y sus aplicaciones y responsabilidades; factibles de verificar y evaluar (Angulo, 2008). Postulado educativo enunciado bajo el paradigma de la educación centrada en el aprendizaje del estudiante. Es así, como el documento del Parlamento Europeo (2006: L.394/14) señala que las competencias claves (generales) son aquellas que las personas precisan para su realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Alternativo a ello, y complementario a la enseñanza por competencias en la Educación Superior, pero desde un enfoque distinto, se halla la política Europea de Educación y Formación Profesional por Competencias en el Marco Europeo de Cualificaciones (*EQF-2006*)⁷⁷. De carácter voluntario, el instrumento pretende mejorar los niveles de formación, cualificación y aprendizaje (siempre en proceso de cambio); y validar las cualificaciones profesionales no sólo mediante el aprendizaje y los títulos, sino también por medio de resultados de los procesos de aprendizaje, independiente de la forma, el lugar, el momento y la duración del aprendizaje; pues ello describe lo que alguien puede hacer (a través de una jerarquía de los sistemas educativos, una jerarquía de las tareas y funciones profesionales y una jerarquía de la adquisición de destrezas, en ocho niveles –ver Anexo 13⁷⁸).

⁷⁶ El énfasis en lo laboral o profesional: “profesionalismo vocacionalista” tendría como consecuencia negativa, formar profesionales con perfiles estándar, aunque acorde al mercado laboral (Angulo, 2008:194).

⁷⁷ La gestión del *EQF* daría lugar a sustentar resultados mutuos entre dicho marco, con el Sistema Europeo de transferencia y acumulación de créditos (*ECTS*) y el Sistema de créditos en la enseñanza y la formación profesionales (*ECVET*), respecto por ejemplo al sistema de créditos o perfiles laborales, y el aprendizaje permanente en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

⁷⁸ Se considera que la noción de nivel está relacionada en términos generales con la gradación de las experiencias de aprendizaje y con las competencias que el contenido de un programa educativo exige de los participantes para que éstos puedan adquirir los conocimientos, destrezas y capacidades que le programa se propone impartir. En términos generales, el nivel se refiere al grado de complejidad del contenido del programa” (UNESCO, 2006:16).

El marco pone el énfasis en el aprendizaje permanente de conocimientos, destrezas y competencias (CDC), a fin de que la población de la comunidad europea pueda mantener un lugar de trabajo o profesión estable con perspectivas de futuro, aprovechar su potencial en caso de trasladarse de país o rama profesional y aumentar sus cualificaciones (Beyer, 2008; Sellin, 2008).

El marco *EQF* demanda entre otras, a los países miembros, particularizar los marcos nacionales de cualificaciones para optimizar los distintos programas educativos, establecer equivalencias y formas de certificar aprendizajes (CDC), en particular entre la formación profesional documentada y la enseñanza superior, y entre la formación inicial y el perfeccionamiento profesional. En España existe el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales⁷⁹ que pretende identificar y describir cualificaciones profesionales con una indicación de familia y nivel profesional; cada cualificación profesional se compone de unidades de competencia, detalladas mediante realizaciones y criterios de realización; y cada unidad de competencia tiene asociados módulos formativos (Marhuenda y Bernad, 2008:93).

Intencionalidades que se han globalizado en el mundo educativo, por ejemplo con el Proyecto Alfa Tuning en Latinoamérica (González, Wagenaar y Beneitone, 2004-2006), herramienta construida por las universidades Europeas para las universidades Latinoaméricas, con objetivos semejantes al Proyecto Tuning *Educational Structures in Europe*: titulaciones comparables en la región facilitando la movilidad, centrándose en puntos comunes tales como las competencias, las destrezas y el conocimiento en cada una de las áreas de las disciplinas específicas; los créditos académicos; la modificación de los enfoques de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; y la calidad de los programas.

Es así como la educación en el ámbito colombiano, no dista de estos propósitos: la formación de y por competencias en los estudiantes, constituye uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación (objetivo del plan de mejoramiento institucional). Se solicita un enfoque que dé paso a una educación integradora de la teoría y la práctica, que garantice aprendizajes aplicables para la vida cotidiana. El estudiante competente defenderá su conocimiento y sabrá

⁷⁹ Regulado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

emplearlo en la solución de eventos nuevos o imprevistos, dentro y fuera del aula; desempeñándose de manera eficiente en la vida personal, social, ciudadana y laboral⁸⁰ (Parra y otros, 2006:4).

Siguiendo la estructura de la UE el Decreto 2020/06 (Ministerio de la Protección Social⁸¹), que organiza el sistema de calidad de formación para el trabajo, determina que el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) será la entidad responsable de orientar la clasificación, la normalización y la actualización de las competencias laborales (asociadas a la productividad y la competitividad), además de sugerir prácticas de enseñanza, indicadores, estándares e instrumentos para el mejoramiento de los programas destinados a la formación profesional para el trabajo; tal es el caso de programas de educación no formal, educación media técnica, programas técnicos profesionales y tecnológicos de Educación Superior, y programas especiales desarrollados por algunas empresas.

Sólo por información, se reconoce que sin acuerdos conjuntos y académicos sobre las competencias laborales en los diseños curriculares para la formación profesional en Educación Superior, existen propuestas sobre la integración de los cuatro macro procesos que dicho proceso demanda a una institución educativa, independiente del modelo o sistema de competencias adoptado: a) identificación de competencias que se ponen en juego en un área de conocimiento particular, y punto de partida de las tareas y actividades propias de la profesión o carrera ocupacional (Organización Internacional del trabajo, OTI-1999); b) normalización o estandarización de competencias; c) formación y evaluación basada en las competencias integradas a los currículos de formación, llegando incluso a validar los aprendizajes y las experiencias previas de algunos estudiantes en dichas competencias, a propósito de la formación permanente y continua; y d) certificación de competencias, como el reconocimiento formal a través de una evaluación que culmine con la expedición de un certificado, distinto a la titulación de la carrera, como mérito y reconocimiento de desempeño específico (Ortiz, 2002).

⁸⁰ La formación de competencias laborales generales en todos los estudiantes de educación básica y media son definidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados para el desempeño en cualquier campo productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido. El aprendizaje de estas competencias garantiza una inteligencia práctica y una mentalidad de emprendedor para la vida emprendedora, e incluso para actuar en otros ámbitos. En tal sentido las competencias que el sistema educativo colombiano debe desarrollar son de tres clases: básicas, ciudadanas y laborales (ver Anexo 14).

⁸¹ Con la aprobación del Ministerio de Comercio Industria y Turismo y el Ministerio de Educación Nacional.

Como efecto, la extrapolación de discursos convierte a las competencias en instrumentos normativos, para la estructuración de los contenidos de un currículo globalizado, a partir del cual se busca la convergencia de los sistemas escolares; de donde las competencias se van convirtiendo en fines, contenidos y guías para elegir procedimientos y propuestas de evaluación, en procura de soportar el siglo del conocimiento, la competitividad y la sostenibilidad de los mejores (Gimeno, 2008:25). Estamos ante una propuesta que tiene la pretensión de hacer de las competencias básicas⁸² la norma universal a seguir por todos los países y para todas las edades, *life, long learning*, (Gimeno, 2008).

Esos currículos reclaman la formación y educación por competencias desde tres grupos de competencias: competencias generales, competencias específicas y competencias transversales. Las competencias genéricas (académicas, y para la vida social y personal) con distinto nivel de exigencia en los planes y los programas de estudio, responden a un aprendizaje básico o un desarrollo clave para todos los seres humanos, en tanto les habilita o capacita para resolver situaciones inéditas; las competencias específicas, relacionadas con la necesidad de desarrollar habilidades y conocimientos conceptuales y procedimentales correspondientes a cada disciplina, asunto que en Educación Superior responde a demandas labores; y las competencias transversales, afines con los conocimientos y las habilidades requeridas para solucionar un problema correlacionado con diversos campos del conocimiento, puede generarse al interior de un programa profesional, de proyectos multidisciplinarios o pluridisciplinarios y de proyectos de formación social o ciudadana (Barriga, 2006).

Se admite además, que esas disposiciones legales, políticas y educativas sobre la formación y la educación por competencia, se clasifican en tres concepciones: educación por competencias en contra de los aprendizajes academicistas, buscando consolidar lo aprendido al darle algún tipo de funcionalidad; educación por competencias en la formación profesional bajo un enfoque utilitarista, en aras del dominio de destrezas, habilidades o competencias; y la enseñanza por

⁸² Competencias básicas: aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión cultural. Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario oficial de la Unión Europea, 30/12/06, citado por Gimeno, 2000:33).

competencias donde se concibe que lo aprendido puede ser empleado como recurso de capacitación, adquirida en el desempeño de cualquier acción humana (manual, conductual, intelectual, comunicativa, expresiva y de relación con los demás), reclamando efectividad de lo aprendido (Gimeno, 2008).

Con la intención de abordar el debate académico, el procedimiento en los párrafos posteriores, será cotejar diferentes autores a partir de una proposición inicial, que hará las veces de plataforma. Se elige para comenzar las explicaciones de Pérez Gómez (2008), quien concibe las competencias fundamentales como un entramado de modelos mentales, usados por los sujetos para situarse, entender e intervenir en su contexto (personal, social, profesional); lo que demanda de un saber, un saber hacer y un querer hacer. Las competencias por tanto, son más amplias que la adquisición de conocimientos disciplinares, y remiten a la funcionalidad y la aplicabilidad de lo aprendido, desde una visión integral⁸³.

En ese orden, argumenta que las competencias han de reconocerse a partir de seis características: a) el carácter holístico e integrado (afecto, emociones, valores, actitudes, habilidades y conocimiento explícito), entendidas como modelos mentales de interpretación de la realidad y de intervención razonada, usada en la vida cotidiana y profesional; b) las competencias de interpretación e intervención desarrolladas por un sujeto, son también parte del legado o riqueza cultural y profesional del contexto al cual éste pertenece (elenco cultural que se adquiere, transforma y evoluciona, mediante procesos educativos formales, no formales e informales, Fernández, 1997; citado por Navío, 2005); c) las competencias no se pueden desarrollar, sin la voluntad, el deseo y la disposición del sujeto para querer aprender y hacer, “el desarrollo emocional de los seres humanos se implica directamente en la construcción de competencias y viceversa”; d) las competencias tienen un componente ético, si se asume que detrás de la ejecución de acciones del aprendiz, hay principios que demarcan la manera en cómo las enfrenta, las escoge y las prioriza; e) la flexibilidad se constituye en otro rasgo de las competencias, dado que es lo que facilita su transferencia, adaptación o generalización en experiencias y situaciones complejas, diversas o novedosas; y f) “el carácter evolutivo de las competencias es fundamental:

⁸³ Justifica además que las instituciones educativas no deberían fomentar habilidades específicas, porque fácilmente se podrían reducir a la adquisición de información o al aprendizaje de rutinas únicas, por tanto sugiere enfatizar en la educación de competencias fundamentales y genéricas.

se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida”. Dado que son sistemas de acción y reflexión, no son estáticos ni se pueden asumir de una vez y para siempre, dependen del contexto de aplicación para modificarse.

Describe finalmente que las competencias se manifiestan en comportamientos, habilidades o prácticas, orientadas siempre por la reflexión o la posibilidad de tomar decisiones sobre cuándo, dónde y cómo usar rutinas o aplicar lo aprendido en una situación o problemática determinada; evento interpretado como aprendizaje estratégico o sabiduría práctica. Con palabras distintas, pero defendiendo premisas semejantes, Escudero (2008:10-11) afirma que la competencia es la “capacidad de realizar actuaciones inteligentes ante problemas complejos en contextos”, reclamando del sujeto sus habilidades, su interpretación y su juicio (incluso ético). Resalta éste investigador el papel de las capacidades cognitivas en las competencias, como procesos esenciales de autorregulación y modificación del aprendizaje autónomo, que permiten ampliar y enriquecer los repertorios de pensamiento y acción en la práctica, confirmando el carácter evolutivo y cambiante de las competencias.

Cuando el sujeto competente tiene voluntad para decidir dónde, cuándo y cómo utilizar su competencia, en procura de ejecutar actividades mediadas por el funcionamiento intelectual (naturaleza constante de la manifestación de la competencia), realiza tareas no rutinarias ni programadas, en ambientes diversos, inestables y complejos, que le exigen ajuste o adaptación permanente (Kanungo y Misra, 1992).

Teniendo en cuenta la perspectiva de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, Bruer (1995) sugiere que las competencias se deberían establecer como base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, ello a partir de las interacciones entre estudiantes y profesores, y el desarrollo de capacidades metacognitivas que posibiliten un aprendizaje autónomo. Reiterando que un aprendiz competente, es aquel que conoce y regula sus procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema que enfrenta.

Las competencias, entonces, tienen rasgos que se desprenden de lo cognitivo y lo afectivo, donde la disposición del sujeto, cumple un papel fundamental para actuar en contextos determinados, y su conciencia, para usar de manera comprensiva lo aprendido, controlarlo y explicar su uso; por tanto, agrega Gallego (2008:78), la construcción de las competencias debe realizarse al interior de un saber determinado, sobre una estructura conceptual, metodológica, epistemológica e histórica específica, buscando acercar al estudiante a los argumentos y la metodología de las comunidades de expertos que defienden dichos saberes. Además, precisa al respecto del carácter evolutivo de las competencias: “no son potencialidades o capacidades genéticamente determinadas que los alumnos puedan desarrollar si se les brinda la oportunidad de hacerlo; por el contrario son construcciones de cada quien, en conformidad con los retos que se plantea, y en relación con la pertenencia a un colectivo determinado. Como construcciones, son susceptibles de reconstrucciones permanentes, mas no de desarrollo y perfeccionamiento” (pp.10).

En coherencia con las definiciones expuestas, la competencia es la capacidad de movilizar, usar y asociar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación, lo que a su vez permite el fortalecimiento o la conformación de otros esquemas de acción:

“Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, cálculo de las probabilidades, establecimiento de diagnósticos a partir de un conjunto de indicios, investigación de información pertinente y formación de una opinión”, Perrenoud (1999:29-30).

La competencia entendida como la capacidad de movilizar recursos cognitivos, reúne cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos teóricos y metodológicos, habilidades y actitudes, aunque movilicen, integren y orquesten tales recursos; es decir, integran en sí mismas, competencias más específicas y esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.

2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación (rol, ocupación, tarea, problema) es única, aunque se la pueda tratar por analogía, con otras ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción adaptada a una situación. La naturaleza de los esquemas del pensamiento permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de recursos pertinentes en cada situación compleja y en tiempo real (esquemas inferidos a través de prácticas y propósitos de los actores).
4. Las competencias al respecto de la formación de profesionales, se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo ó de estudio a otra (Perrenoud, 2004).

En el discurso de los distintos autores, emerge el saber, el saber hacer y el hacer, en coherencia con una tarea de aprendizaje o una ocupación y en un contexto específico, donde no sólo se manifiestan las competencias, sino que se actualizan, perfeccionan o caducan dependiendo de su utilización en la resolución de problemas o toma de decisiones. “Si la competencia se manifiesta en la acción, no es improvisada sobre el terreno: si los recursos a movilizar fueran insuficientes, no hay competencia; y si los recursos están presentes, pero no son movilizados en un tiempo útil y en el momento oportuno, todo ocurriría como si ellas no existieran”, Perrenoud (2008:4-5).

Al aprendiz le correspondería entonces, demostrar la movilización, la activación, la utilización y la funcionalidad de los conocimientos aprendidos, en distintas situaciones y problemas concernientes a su área de formación; lo que a su vez, exige percepción realista y comprensión sobre las demandas de la realidad en la cual debe manifestarse lo aprendido; evocación, transferencia, extrapolación, combinación de saberes y práctica reflexiva (Perrenoud, 2004:9; y 2008:4).

Esa toma de conciencia como elemento transversal de la competencia, es documentada también por Pozo y Monereo (2007), para quienes la competencia es un conjunto de recursos potenciales

(saber qué, saber cómo, saber cuándo y saber por qué) que posee un sujeto, para enfrentar los problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve; así, la competencia se manifiesta cuando la persona ejecuta estrategias de manera coordinada, y en miras a resolver un problema de cierta complejidad en cualquier ámbito de su vida. “Las competencias son mega-conocimientos procedimentales y condicionales, que permiten movilizar las capacidades de manera estratégica, conocimientos que requieren de un arte de ejecución”, Cruz Tomé (2005:9-10).

Desde esta perspectiva, se organizan las competencias en cuatro ámbitos: las competencias relativas a la gestión del conocimiento y el aprendizaje en el escenario educativo; las competencias que facilitan el acceso al mundo del trabajo en el escenario profesional; las competencias que favorecen la convivencia y las relaciones sociales en escenario comunitario; y las competencias que versan sobre la autoestima y el ajuste personal en escenario personal.

Las competencias desarrolladas en dichos escenarios, resuelven tres tipos de problemas: los problemas prototípicos o tareas habituales, situaciones que cuando aparecen requieren que el sujeto realice ajustes cognitivos en ese contexto; los problemas emergentes, que dadas algunas circunstancias tienden a incrementarse de manera progresiva, incluso llegando a convertirse en problemas frecuentes; y los problemas generados desde instancias dedicadas a la formación, que no siempre reciben una respuesta adecuada, pero que deben mantenerse en la modalidad de enseñanza como oportunidad para adquirir nuevas competencias (Pozo y Monereo, 2007).

Finalmente, desde una mirada que enfatiza más en el sujeto, se argumentan las competencias como una parte duradera de la personalidad o un potencial de conductas adaptadas a una situación, por tanto pueden anunciar el comportamiento de una persona en dicha situación. Esta visión identifica en la competencia características tales como los motivos, los rasgos, el autoconcepto, el conocimiento y la habilidad o la destreza (Spencer y Spencer, 1993).

Los motivos se definen como las cosas que un estudiante piensa de un modo consistente para generar una acción, responsables de dirigir y seleccionar conductas hacia ciertas metas o alejarse de otras; los rasgos físicos, los modos de reaccionar, las maneras de responder a situaciones e

informaciones o las iniciativas ante diferentes demandas (ejemplos: agudeza visual o autocontrol emocional); el autoconcepto, que refleja las actitudes, los valores y la propia imagen del sujeto, tal como la autoconfianza (estos tres elementos constituyen la base de la personalidad, son difíciles de desarrollar, formar y valorar). El conocimiento, es un elemento que predice lo que alguien puede hacer, pero no lo que hará de manera específica; y la habilidad, asimilada con la destreza o la capacidad del estudiante, para desarrollar una cierta actividad física o mental (ambos factores con posibilidades de desarrollar, formar y valorar).

En los argumentos elegidos se insiste sobre la situación o el contexto, lugar que hace posible la manifestación de la competencia; elemento que apoya su fortalecimiento, su movilidad, su flexibilidad y su evolución. Siendo así, se interpreta el contexto como un escenario cambiante, con retos, anomalías, distorsiones y presiones, que demanda permanentemente nuevas competencias, la redefinición de las mismas y su evaluación, porque ser competente hoy, y aquí, no significa ser competente mañana y en otro contexto; por tanto, si la confrontación con el ejercicio real no se ocasiona, la competencia no es perceptible o apreciable (De Miguel Díaz, 2005:35; Navío, 2005:77). Cabe concluir que la visión estática de la competencia no es posible, dependiendo siempre de dos variables: el espacio o la posibilidad de ser competente en el contexto; y el tiempo o la evolución⁸⁴.

Otro elemento reconocible en la competencia es la experiencia, la cual es ineludible, por estar vinculada con la acción; si la competencia es dinámica porque puede adquirirse a lo largo de la vida, el acopio de experiencias personales, sociales, culturales y profesionales, se convierten en aspectos fundamentales y con sentido para demostrar más competencia, máxime cuando se han conseguido a partir de la motivación, el interés o la necesidad personal (De Miguel Díaz y otros, 2005; Navío, 2005).

A manera de síntesis, los diferentes postulados reclaman un sistema educativo abierto, flexible, que prepare para la vida; lo que exige modificar los diseños curriculares, las modalidades de enseñanza y las estrategias de evaluación, las cuales han de reorganizarse buscando que el

⁸⁴ Postulados que justifican hablar de competencias específicas a cada contexto, y competencias generales transferibles a otros contextos (Navío, 2005:77).

estudiante aprenda a aprender de manera comprensiva, y sea cada vez más responsable de su aprendizaje (competencias para aprender toda la vida⁸⁵). Modalidades que guíen al aprendiz para buscar información, identificar recursos personales (obstáculos epistemológicos, recursos cognitivos, disposición emocional, entre otros) y específicos a los problemas: que ha logrado, y que debe adquirir para seguir aprendiendo y enfrentar la situación, mejorarla, documentarla o resolverla; se trata de aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo (Gairín, 2007:27; Perrenoud, 1999: 70-87; Rué, 2008:4-5).

Objetivos que implican el deseo por aprender, la imaginación, el ingenio, la organización, la disposición y la valentía del estudiante para demostrar de manera continua cómo va, ésta, aprende ó practica (Perrenoud, 1999); y la motivación para conocerse a sí mismo, los roles, las funciones, las condiciones y los problemas afines a su formación, todo en pro de la regulación de aprendizajes o procedimientos, y la acumulación de experiencias (De Miguel Díaz y otros, 2005)⁸⁶. Como efecto, en el futuro inmediato los alumnos podrán ejercer su profesión de manera competente, porque es en el desempeño laboral donde se concluye la formación competente.

De acuerdo con ello, se proponen modalidades de enseñanza socio-constructivistas e innovadoras con enfoque multidisciplinar o pluridisciplinar, tales como la enseñanza situada, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje a partir de problemas, la práctica profesional con tareas auténticas, los análisis de caso, la meta-comunicación y el aprendizaje metacognitivo. Estrategias que propicien la integración o la dialéctica teoría práctica; las actividades, los momentos, los entornos y los contextos auténticos, realistas, relevantes, vinculados a situaciones personales, socialmente significativas en el ámbito local, y reconocidos en la proyección profesional y laboral, pero caracterizados por la incertidumbre, la limitación, los contratiempos (Barnett y Hallam, 1999; De Miguel Díaz y otros, 2005; Gairín, 2007; Perrenoud, 1999; Rué, 2008).

A este propósito el rediseño de currículos pertinentes en el ámbito colombiano, reclama la modalidad de proyectos: proyectos de aula en un área específica, proyectos interdisciplinarios y

⁸⁵ La enseñanza por competencias implica procesos que nunca concluyen; en tanto el logro alcanzado puede incrementar cualitativamente a lo largo del proceso educativo y del proyecto de vida; es decir “la educación contribuye a su adquisición, pero su logro es un proceso de desarrollo que en realidad ocurre en toda la existencia humana” Barriga (2006:23).

⁸⁶ En este sentido, los autores describen los componentes de los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los valores y las actitudes que deberían identificar los procesos de formación profesional (ver Anexo 15).

transversales en la institución entre niveles, proyectos de emprendimiento y alianzas con organizaciones y empresas para liderar proyectos de manera conjunta, y las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes -básicas, ciudadanas y laborales- (Parra y otros, 2006:28)⁸⁷.

Siendo así, reaparece la figura del profesional docente como el encargado de enseñar a aprender, de revisar los esquemas de actuación del alumnado, tanto los que se deben aprender como los que son más adecuados para enfrentar las situaciones en cuestión; de elegir los conocimientos o los conceptos de enseñanza en coherencia no sólo con su relevancia histórica, sino con su utilidad práctica en el mundo real; y de estructurar las actividades, los proyectos y las prácticas técnicas, tecnológicas, científicas, profesionales, empresariales y comunitarias requeridas para enseñar los esquemas de actuación previstos; y de evaluar la incidencia de los esquemas aprendidos, en las diferentes prácticas, con la intención de orientar su aplicación a partir de una posición estratégica (Zabala y Arnua, 2004:47).

Respecto de la formación inicial de estudiantes a magisterio como tópico transversal en el marco teórico, se encuentran estudios que enlistan las competencias ideales para su formación: comunicativas, didácticas, trabajo en equipo, resolución de problemas, uso de los medios de comunicación e información, investigación, gestión, entre otras. Competencias que sólo se manifiestan y recrean en caso de poseerse, al movilizar en la práctica profesional diferentes recursos y conocimientos, para hacer frente a una situación problemática o crítica, con la intención de descubrir y explicar, el proceso de intervención utilizando para solucionarlo de manera eficaz; valga agregar que las competencias de los maestros en formación no se desarrollan, ni adquieren fuera del contexto educativo (Cano, 2005:21).

En ese orden y siguiendo a Comellas (2000:91) hablar de competencias profesionales en la formación de estudiantes a maestro, implica dar cuenta de los saberes teóricos adquiridos durante la formación como representaciones organizadas de la realidad, la manera de transformarla y las capacidades de acción o reacción para tomar decisiones ante una situación compleja: “la competencia es indisoluble de la capacidad de dar respuesta ante una situación desconocida,

⁸⁷ Ver Anexo 15: Las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes: básicas, ciudadanas y laborales.

siempre que se puedan establecer, previamente relaciones con conocimientos previos” Comellas (2000:89). Porque durante sus primeras experiencias de práctica, los principiantes a maestro se enfrentan a diversas situaciones y problemas, que resuelven acudiendo tanto a sus saberes teóricos como a sus incipientes competencias prácticas, las cuales intentan articular, en función de las demandas del contexto escolar en que trabajan; por tanto los maestros noveles deben construir su conocimiento de oficio. Éste surge como interacción entre los saberes teóricos y la experiencia directa en el ambiente de aula, es un conocimiento transformado por, y en, la acción práctica (Angulo Rasco, 1999).

En palabras de Atkinson (2002:100) el profesor novato carece de las imágenes visuales o metafóricas⁸⁸ que aparecen repetidamente en contextos similares o idénticos, configurando ciertos patrones, por ejemplo sensibilidad para reconocer al instante el estado de ánimo del grupo-clase, por tanto, el principiante debe continuar con la programación preconcebida a pesar incluso de resultados adversos. Situación distinta experimentan los maestros en ejercicio, dado que su práctica profesional se compone de tres procesos de pensamiento: el pensamiento intuitivo característico de la experiencia, cuyo producto es el conocimiento tácito evidente en la práctica, a la cual sostiene; sin embargo la práctica por sí sola, es insuficiente y necesita tanto la planificación como la revisión; el pensamiento racional, puesto en evidencia en la fase de planificación o preparación, haciendo uso de los conocimientos teóricos para elaborar el plan de lo que hay que hacer; y el pensamiento reflexivo necesario en la fase de revisión, para permitir el aprendizaje de la experiencia de práctica, en forma de lecciones concretas y contextualizadas dentro del oficio, que a su vez servirán de base para programaciones futuras (Atkinson y Claxton, 2002:18).

De donde se deduce que la práctica profesional para las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar se soporta en un conocimiento y éste, igual que el proceso de pensamiento que lleva aparejado, se refleja al menos en parte, en el lenguaje; por tanto los profesionales en Educación Preescolar pueden reivindicar la existencia de un cuerpo de conocimientos específicos a su disciplina que respalden sus competencias; ésta variable es compleja y dependiente de los

⁸⁸ Clandinin (1986:17), propone la imagen como un medio para comprender la base en la que se sustenta la toma de decisiones intuitiva; mediador entre los niveles consciente e inconsciente del ser (Citado por Atkinson, 2002:99).

contextos reales en los cuales deben ejecutar su práctica. Argumento que Furlong (2002) defiende señalando que la visión de aprendizaje profesional para los estudiantes a maestros, se debe reinterpretar a partir de la tarea que cada individuo desarrolla para construir una práctica sólida.

A continuación y en aras de terminar el apartado, se expone un estudio empírico sobre las competencias procedimentales en el aula de clase de estudiantes a magisterio, practicantes de los centros regionales de profesores (Nossar, 2006). Las tendencias concluyentes del estudio, se correlacionaron con competencias discursivas, clasificadas bajo las siguientes nominaciones: el inter-juego discursivo, la sordera del novato, el silencio tan temido, nunca digas no, me hago eco de tus palabras, y el hecho de que (ver Cuadro 3).

Competencias procedimentales en el aula de estudiantes a magisterio

(Nossar, 2006)

El inter-juego discursivo

Donde la relación afectiva y similar entre el practicante y sus alumnos, producía secuencias de habla en las que fue notorio que el alumno ayudara al practicante, máxime cuando percibía que tenía dificultades para preguntar o expresarse; o el practicante identificado con la posición del alumno, le colabora en forma solidaria a completar sus ideas cuando era oportuno.

La sordera del novato

Reconocida porque al novato le costaba salirse del guión preestablecido en la planeación, atender a las emergencias, improvisar, o responder conceptos o hechos, no pre-configurados, situación que conducía a la inseguridad y actitudes como reiterar la misma pregunta u obligar la respuesta preconcebida.

El silencio tan temido

Cuando el practicante comienza con el “bombardeo de preguntas, muchas de las cuales no esperan respuesta, no por ser preguntas retóricas, sino porque la propia inseguridad lleva a evitar los silencios en el aula; cuando el practicante no obtiene la respuesta deseada, o se da cuenta de que formuló mal la pregunta, sigue con una secuencia de preguntas concatenadas con sus correspondientes respuestas sin dar espacio a la intervención del alumno, y sin que exista el menor silencio entre ambas”.

Nunca digas no
Tendencia donde el practicante evitaba por todos los medios tomar la respuesta incorrecta del alumno, fuese para analizarla, abordar el error o simplemente indicar que la misma era incorrecta.
Me hago eco de tus palabras
Cuando el practicante repetía exactamente lo dicho por el alumno, adoptando la estructura en eco, sin estímulo añadido; la otra tendencia presenta expresiones del tipo muy bien, correcto, excelente, etc., como respuesta evaluativa.
El hecho de que
Referida con los interrogatorios realizados por los practicantes atendiendo al contenido: preguntas convergentes, divergentes, evaluativas y regulativas; quedando en evidencia que la pregunta abierta, cuya respuesta no está establecida o promovía la sospecha, la discusión, la argumentación y la curiosidad fue la gran ausente.

Cuadro 3

Las tendencias encontradas sobre el desempeño de los estudiantes a magisterio, señala su falta de competencia en las funciones como enseñantes, aunque en la investigación se justifican los resultados a partir de factores asociados a los procedimientos de aula, tales como inseguridad y falta de confianza en sí mismos para enfrentar problemas de su estatus profesional: “la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza”, Nossar (2005:77).

Siguiendo la línea de la justificación, se podría afirmar que debido a la escasa experiencia práctica, los docentes principiantes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender y analizar las situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas; siendo así, la posibilidad que tienen de reconocer los componentes que interactúan en una situación educativa, dependen en parte de que dichos elementos les hayan sido presentados previamente durante su formación, de allí la importancia que tiene la reflexión y el análisis de la práctica durante la formación inicial (Vezub, 2007:12).

Otra información empírica, que aunque está relacionada con el desarrollo, la educación y la formación profesional (EFP) - laboral por competencias, expone conclusiones valiosas para el ámbito de la enseñanza en Educación Superior. Se trata de estudios realizados por Weigel y Mulder (2006), Mulder (2007), y Mulder, Weigel y Colling (2007) sobre la temática en Inglaterra, Alemania, Francia y los Países Bajos⁸⁹. Los autores, después de una revisión empírica y documental sobre el tema, concluyen que a pesar de los esfuerzos y la trayectoria de cada país por consolidar objetivos y acciones encaminados al desarrollo de competencias en la educación y la formación profesional, todavía se encuentran limitaciones y vacíos.

La estructura basada en competencias es fuente de debate por la falta de definición del término, con características que la debilitan tales como: prestar escasa atención a los conocimientos; fragmentar en el proceso de aprendizaje los saberes, las aptitudes y las actitudes como un conjunto; falta de interacción entre competencia y desempeño; limitaciones para integrar los cursos generales, utilizar el concepto de competencias en los niveles de formación inferiores; escasa formación de profesores para hacer seguimiento del desarrollo de las competencias; trayectorias de aprendizaje muy diversas en los niveles educativos antecedentes, que dificultan la estructuración de los programas educativos; y temporalidad para la adquisición de la competencia, dado que no son consecuencia automática y directa del diseño de actividades de aprendizaje. Como aspectos comunes en los países señalados, se observan dificultades con las prácticas al respecto de cómo proceder o llevar a cabo el enfoque elegido; los procedimientos y los instrumentos para evaluar las competencias en su proceso de desarrollo o para validar las competencias adquiridas desde lo informal; y la definición elegida sobre competencia y su relevancia de uso, en los diferentes contextos de educación y formación profesional.

Siendo así, estas afirmaciones no sólo revisten semejanza con lo que sucede en el campo de la educación formal, sino que reiteran que la categoría emerge a partir de una pluralidad de discursos teóricos que se contraponen, sin acuerdos generalizados para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación:

⁸⁹ Resumen: Competencia en el desarrollo de la educación y la formación profesional: Inglaterra, Alemania, Francia y los Países Bajos, ver Anexo 16.

“competencia como habilidad periférica versus competencia como habilidad principal; disgregación contextual de la competencia versus unión situacional de la competencia; orientación de la competencia hacia funciones versus hacia roles; representación de la competencia en términos de conocimientos versus en términos de habilidad; focalización de la competencia sobre el comportamiento versus competencia sobre la capacidad; persona competente versus sujeto portador de competencias; ámbito de la competencia específica versus competencia general; capacidad de aprender versus a la inalterabilidad de la competencia; orientación hacia el desempeño versus orientación hacia el desarrollo de la competencia”.

Mulder (2002); citado por Mulder, Weigel y Collings (2008:8).

Limitaciones, tal vez derivadas de los muchos sinónimos con los cuales se confunde o asemeja la categoría compartiendo significado, entre ellos: aptitud, como dotación que se infiere en la conducta, atributo relativamente estable o capacidad de naturaleza cognitiva para desempeñarse por ejemplo en un puesto de trabajo; habilidad, como el poder o la disposición física o motora para ejecutar algo que sirve a la persona (baile), demandando la coordinación de procesos preceptuales-sociales y decisiones cognitivas; se aprenden, modifican y pueden ser observadas; destreza, como dote personal para hacer cosas con éxito (suelen confundirse con la habilidad), es un conocimiento práctico para hacer cosas, resolver situaciones prácticas con efectividad. Términos que incluyen tácitamente la pericia, como posibilidad de estar dotado para algo, realizar, llevar a cabo, ser capaz de responder a requerimientos a los que se responde con cierta pericia (Gimeno, 2008:36).

Ahora, respecto de las problemáticas que acompañan el discurso de la enseñanza por competencias en la Educación Superior, se confirma que la discusión no ha sido estructural, ni ha estado acompañada de procesos de investigación o confrontación de hipótesis; lo que ha impedido la consolidación de instrumentos de evaluación para valorar las competencias en práctica antes, durante y después de su aprendizaje y determinar si se ha logrado o no; la regulación de políticas de formación competente de los profesionales docentes para enseñar competencias; la elección de situaciones problema para que no sean artificiales o descontextualizados de la realidad o de actividades para que no corran el riesgo de enfatizar en lo práctico olvidando el componente teórico; la rigurosidad en los currículos para evitar la

fragmentación del conocimiento, las habilidades y las actitudes en estructuras simples repitiendo el enfoque de aprendizaje por objetivos; el lugar de competencias informales en la formación profesional universitaria; entre otras (Álvarez, 2008; Barriga, 2006; Mulder, Weigel y Colling, 2007). Por tanto, las dificultades del discurso sobre competencias en el currículo, se relacionan con la falta de definición de un modelo y una fundamentación epistemológica del concepto.

Como beneficio, se aclara que una cosa es que entre las inquietudes y las referencias de los estudios universitarios se encuentre el mundo del trabajo y el de las profesiones, a propósito de la formación y el aprendizaje por competencias, pero otra muy distinta, que la universidad sea como ese mundo demanda: porque no se puede olvidar que “el saber hacer en una profesión no posee una única forma de manifestarse y, en su concreción, tiene un papel importante el cómo se conciben las formas de interacción entre los conocimientos y las demandas de la profesión (Schön, 1983); en segundo lugar, existen maneras distintas de enfocar la práctica y de entender el conocimiento, en el que se pretende que ésta se apoye”. En la universidad el enfoque por competencias, debería ser un discurso insuficiente e impropio, porque la Educación Superior, tiene, entre otras, la misión de desarrollar la capacidad de criticar las competencias, desbordarlas y revisarlas (Gimeno, 2008).

En síntesis, la Educación Superior en su intención de formar por competencias, experimenta los mismos puntos críticos señalados en las experiencias de formación profesional laboral basada en competencias; conclusiones que dejan a la psicología de la educación, la teoría y la práctica educativa, la tarea de consolidar lineamientos epistemológicos y metodológicos para la educación en y por competencias o para demostrar desde la investigación sistemática, que la categoría carece de elementos para beneficiar el aprendizaje individual y grupal en todos los niveles, en coherencia con las demandas del siglo del conocimiento.

IV. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La trascendencia de la educación en los procesos de desarrollo sociocultural y económico de las naciones es innegable tal como se ha tratado de demostrar en las páginas precedentes, motivo que impulsa la generación de múltiples alternativas para alcanzar los más altos estándares alrededor de la calidad de vida de los pueblos, la producción de conocimiento y la preparación inicial o profesional de los aprendices. Al respecto, la formación de maestros constituye un punto esencial dado que los alcances educativos dependen entre otras de los rasgos culturales, formativos y competentes de las personas que producen, transforman o enseñan el conocimiento.

Es así como el interés del estudio gira en torno a la formación de estudiantes universitarios que aspiran al grado de magisterio en Educación Preescolar. En lo particular, este estudio se ha centrado en un análisis de las concepciones de aprendizaje, las creencias y los conocimientos declarativos sobre la práctica profesional, entendiendo la práctica profesional como la posibilidad de aprender a partir de acciones que fortalecen esquemas de pensamiento y actuación, dado que la interacción o los procedimientos son llevados a cabo en escenario socioeducativo real y concreto; por tanto, se considera que las concepciones, las creencias y los conocimientos constituyen un conjunto de elementos de análisis importante, porque inciden de una u otra forma en la autorregulación del aprendizaje y en la proyección de las estudiantes como maestras de educación infantil.

Por tanto, los límites del estudio se establecen a partir de los siguientes interrogantes ¿Cuáles son las concepciones que tienen las estudiantes a magisterio de Educación Preescolar sobre el aprendizaje? ¿Cuáles son sus creencias sobre la práctica profesional? ¿Existen relaciones entre sus concepciones sobre el aprendizaje y sus concepciones sobre la práctica profesional? ¿Cuál es su percepción sobre las competencias demostradas en la práctica? ¿Por qué se caracterizan sus conocimientos declarativos sobre la práctica profesional?

Aquí conviene recordar que el contexto del cual surgió esta investigación fueron las conclusiones encontradas en el estudio exploratorio *uso del conocimiento profesional, por parte de las estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar* (Ramírez, 2007), afines con las problemáticas frecuentes y emergentes en los escenarios de enseñanza aprendizaje del nivel de educación preescolar y las actuaciones y los conocimientos de las estudiantes sobre la práctica profesional, tendencias descritas de manera general a continuación, para dimensionar los antecedentes de la temática objeto de estudio.

Al indagar a las estudiantes sobre las problemáticas frecuentes y emergentes de la práctica profesional, se identificaron como tales, el escenario institucional de formación responsable de la administración de las prácticas y las particularidades psicológicas, neurológicas, económicas y socioculturales de los niños del nivel de preescolar y su entorno más próximo (padres de familia), siendo un mínimo de ellas, las que correlacionaron como problemáticas el desempeño personal y profesional en los centros de práctica.

Conclusiones que hicieron suponer que la comprensión de la práctica profesional por parte de las estudiantes estaba condicionada por factores externos a su propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional; lo cual podría limitarlas en la experiencia de práctica, en tanto las preocupaciones profesionales eran las actuaciones de la gestión administrativa de la práctica al interior del recinto universitario, más que la práctica misma como escenario propicio para solucionar problemas socioeducativos concernientes a la atención o la educación del infante o como ambiente oportuno para transferir y poner en discusión el conocimiento aprendido.

En la interpretación de los datos fuente, se confirmó que efectivamente las competencias demostradas por las estudiantes en los escenarios de práctica profesional, se constituían en la evidencia pública del perfil pretendido por la institución formadora, dado que ésta, era la encargada de regular la gestión de la práctica profesional (cuándo, por qué, cómo y para qué), y la ejecución de la misma en ambientes de atención integral, educación inicial o enseñanza en alguno de los grados del nivel de educación preescolar. En el mismo sentido, se infirió que la construcción y el uso pertinente del conocimiento profesional en los escenarios de práctica por parte de las estudiantes de magisterio en Educación Preescolar, no dependía sólo de ellas, sino

que involucraba también los formatos de interacción educativa (prácticas de enseñanza, lenguaje, tareas y actividades), dispuestos y destinados por los profesores asesores en los seminarios de práctica para potenciar dichos procesos.

Al lado de las afirmaciones expuestas, se dejaron inquietudes frente al modelo de formación inicial y al modelo de prácticas de la institución formadora, especialmente en lo relacionado con el carácter integrador entre los saberes teóricos-académicas, los saberes experienciales de la práctica escolar y las habilidades de las estudiantes para comprender y reaprender (*long life learning*) las aportaciones de las distintas disciplinas a la luz de los problemas de práctica, validando la relación dialéctica entre teoría y práctica, y evitando la perpetuación de la experiencia de práctica como mera adición, dependencia o aplicación de la teoría (Pérez Gómez, 1992; en Gómez Pérez, 2006:288).

Cabe señalar al respecto que la documentación institucional expone un modelo de práctica que tiene previstas fases tales como: preparación en la institución formadora, acogida en los centros de práctica, asesoría semanal con el tutor y seminarios de práctica, *feed back*, evaluación y socialización con pares académicos; pero, los datos fuente, pusieron en cuestión el análisis realizado por las estudiantes sobre las tareas o rutinas de la práctica en los instrumentos de formación (anecdotarios y diarios de campo); los factores priorizados y anticipados por cada una para lograr los objetivos profesionales; la comprensión que tienen sobre sus funciones como practicantes y su rol como aprendices; las expectativas respecto de su perfil y desarrollo profesional; las concepciones que regulan la interacción con infantes, padres de familia, maestras-cooperadoras, profesores-asesores e institución formadora; y los logros que han obtenido, a propósito de la autorregulación y la competencia profesional como estudiantes de educación superior.

Las sugerencias estuvieron dirigidas a la revisión de los procesos implementados por el diseño curricular para instalar a las estudiantes frente a sí mismas y sus aprendizajes en la práctica (comprensión de categorías conceptuales y procedimientos en y para la práctica, y actuaciones profesionales para tomar decisiones o implementar herramientas en situaciones problema). Por tanto, la demanda estaría en la adaptación de los lineamientos metodológicos del seminario de

práctica para alcanzar aprendizajes autorregulados, la investigación evaluativa sobre los procesos y resultados del modelo de práctica en correlación con los procesos de aprendizaje y desempeño de las estudiantes, y la investigación sobre la práctica como eje transversal en los procesos de formación profesional e impacto en el nivel de educación preescolar en la región.

Ahora bien, los datos fuente priorizaron también al docente asesor o maestro de maestros, validando la discusión alrededor de los significados que otorga al seminario de práctica, a la labor como tutor, a la formación de las licenciadas en Educación Preescolar y a la educación del nivel de educación preescolar; a las representaciones y las acciones que lo confirman en su rol de profesor universitario (maestro de futuros maestros) tales como el tipo de mediación y actuación que lo caracteriza para ejecutar los seminarios, las estrategias de enseñanza para apoyar el control gradual de las estudiantes sobre su aprendizaje; la evaluación encaminada o no, a verificar la construcción y la transferencia de competencias formativas; y los formatos elegidos para que las estudiantes puedan reflexionar sobre las actuaciones realizadas en los escenarios de práctica (Monereo, 2001-2006).

Cabe concluir que las actuaciones del docente asesor se correlacionan con el proceso de aprendizaje personal de las estudiantes en la configuración de metas personales y en los guiones de acción para lograrlas; en tanto reafirma o no, la representación que éstas tienen sobre las actividades desarrolladas, en este caso en los escenarios de práctica profesional (Monereo, 2006:187).

Del mismo modo Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer (2006:360-361), en investigaciones sobre concepciones y prácticas discursivas de los maestros de maestros, ultiman que las concepciones son un componente relevante en la configuración de las propias prácticas de enseñanza; porque tanto las concepciones como las prácticas “se trasladan de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van impregnándose de las mismas, hasta asumirlas como naturales y propias”. Sostienen además que el desarrollo temprano de las concepciones de enseñanza explica en parte, la huella de identidad de las mismas, así como también su arraigo y resistencia al cambio; confirmando que si se pretende mejorar la enseñanza, es preciso que profesores y estudiantes puedan explicitar y contrastar las concepciones que subyacen a las distintas prácticas de

enseñanza, abriendo de ese modo, el difícil y largo camino de su transformación, ya que una cosa es conocer las concepciones, otra es transformarlas y aún otra, es llevar esos cambios a la práctica.

Los interrogantes del estudio base, se acentuaron en el tipo de aprendizajes obtenidos por los estudiantes a través de la experiencia de práctica profesional, las formas de construir y transferir conocimiento, la clase de motivación y el esfuerzo realizado para cumplir con la tarea de práctica, y las estrategias implementadas para planificar, regular, y evaluar su propio aprendizaje y proyección profesional, el tipo de habilidades y competencias exigidas por la tarea de práctica en coherencia con los diferentes contextos. Es decir, teóricamente quedarían en cuestión los niveles que conforman el *self* ideal del aprendizaje: las metas académicas, las metas personales, y los guiones de acción para gestionar los proyectos previstos (Carver y Séller, 2000; citado por Monereo, 2006:187).

Los resultados sobre las actuaciones de las estudiantes en práctica y los eventos que allí se desarrollaron, puede justificarse, en palabras de Pérez, Martínez y otros (2007:26), porque los maestros bajo las múltiples demandas del aula se ven presionados y obligados a activar muchos recursos intelectuales: conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, y técnicas para elaborar un diagnóstico, valorar componentes, diseñar estrategias, prever el curso de los acontecimientos; vivencias en las que inevitablemente ponen en práctica lo tácito, lo implícito y lo inconsciente.

A lo que agregaría Atkinson (2002:103) que en los estudiantes de magisterio existe dificultad para acceder a las destrezas implícitas, y tendencia a centrarse en lo explícito: programadores didácticos, eventos de clase y evaluación de resultados. “Es inevitable que el profesor novato incremente su capacidad de percepción rápida, de pensar y decidir intuitivamente cuándo hay que introducir un ajuste en los planes o emprender acciones a la luz de imprecisiones”, mientras la intuición permite centrarse en el modo en que tendrá que desarrollarse la acción bajo circunstancias reales, situación que devela una práctica intuitiva.

En la misma perspectiva Eggleston (1989; citado por Domingo, 2008:174), sustenta que mentalmente el alumno practicante no puede deliberar y sopesar la inmediatez de las situaciones que le exigen actuar porque en el aula no dispone de tiempo para meditar, por tanto, la reflexión rápida es el medio imprescindible para seguir adelante y guiar el siguiente paso, interrumpir o no una charla, empezar o no con un nuevo capítulo, aceptar o no una excusa, intervenir ante la actuación de un niño indisciplinado, responder a una pregunta inesperada, etc. En esas condiciones apenas toma decisiones explícitas y formales, habitualmente lo que hace es tomar muchas microdecisiones.

Así, se podría afirmar que de modo inconsciente el practicante se sitúa en el paradigma ecológico cuando está en el aula al adoptar actitudes de compromiso con las situaciones de los alumnos, y valiéndose de metodologías cualitativas como la observación, la indagación, el análisis situacional y el contexto en conjunto, para de forma natural experimentar en la acción tomando muchas decisiones para diagnosticar, actuar, intervenir; por tanto no puede detenerse a realizar una reflexión teórica y distante de la situación (Doyle, 1985 y Pérez Gómez, 1989, citados por Domingo, 2008:176).

Al llegar a este punto, se cuestionó la toma de conciencia de las estudiantes para demostrar su participación en la práctica como una experiencia que involucra factores personales tales como intenciones y objetivos, conocimientos, competencia procedimental, expectativas de éxito y conceptualización de la demanda; y factores relativos a la tarea de aprendizaje como el nivel de exigencia de la tarea, los materiales y recursos que se pueden o no emplear, el tipo de demostración a realizar para comprobar el resultado alcanzado y el aprendizaje adquirido (Monereo, 2002).

Descritas las conclusiones del estudio base con sus factores explicativos, se eligen entre ellos, las concepciones de aprendizaje, las creencias y los conocimientos declarativos de las estudiantes sobre la práctica profesional con la intención de profundizar en el análisis de los mismos. Los factores mencionados se abordan desde una postura que intenta comprender su dimensión en el marco teórico, integrando además estudios relacionados con las concepciones de aprendizaje y/o práctica en estudiantes secundaria, universidad, maestros y maestros en práctica de educación

infantil (Alliaud y Antelo, 2008; Atkinson, 2002; Barrantes y Blanco, 2004; Carillo, 2000; Díaz Barriga, 1983; Domingo, 2008; Furlong, 2002; Mellado, 1996; Molina, 2004; Nossar, 2006; Pena y Viña, 2001; Vezub, 2007).

Se trata entonces de aprovechar los avances conceptuales y algunas experiencias empíricas para entender la tarea de práctica de las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar, a través de la caracterización de las concepciones sobre la práctica profesional, las concepciones de aprendizaje, las creencias, los conocimientos declarativos y la percepción sobre las competencias ejecutadas en la práctica profesional y su posterior correlación. Buscando como valor agregado, exponer unidades de análisis para revisar el modelo de formación y práctica especialmente en lo referido con estrategias de enseñanza que permitan a las estudiantes reconocer y modificar las concepciones socioculturales sobre la práctica, como elemento trascendental en su aprendizaje autorregulado y su desempeño competente en práctica profesional.

4.2. JUSTIFICACIÓN

En coherencia con lo afirmado, el proceso de formación inicial de maestros parece estar mediado por creencias personales sobre lo que significa la enseñanza y el aprendizaje, aspecto considerado como un factor crítico porque influye en los objetivos que guían el aprendizaje, la construcción de nuevos conocimientos y el perfil de desempeño en las prácticas profesionales; en otras palabras los marcos de referencia personal o teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes a maestro están regidas por ciertos principios que organizan o restringen la forma en que son representadas las maneras de enseñar y de aprender y los modelos a partir de los cuales responde a esas experiencias en diferentes contextos.

En ese sentido, este estudio describe la concepción de aprendizaje, las creencias y los conocimientos declarativos que al respecto poseen las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar del último año de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia sobre la práctica profesional, analizando la incidencia de éstas en las maneras de aprender y gestionar las prácticas de enseñanza, como elemento inicial a propósito del largo camino que implica su difícil transformación: “para progresar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar

nuevas teorías o concepciones, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, sino que hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas” Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez (2006:95).

La necesidad de modificar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en estudiantes a magisterio de Educación Preescolar, se encuentra entonces en la posibilidad de impedir el continuismo de prácticas de enseñanza identificadas más por la historia educativa personal que por la transferencia en práctica de los modelos aprendidos en la institución formadora (Contreras, 1987:211; Davini, 2005:14; Diker y Terigi, 1997:134), y en la oportunidad de encontrar herramientas para que las estudiantes representen nuevas concepciones y formas de experimentar el aprendizaje y la enseñanza ajustadas a las metas de aprendizaje personal, las necesidades de los diferentes contextos socioeducativos de la práctica profesional, y por ende a las características de desarrollo, aprendizaje y socialización de los infantes.

La primera variable de análisis es la motivación, sugerida para caracterizar a la población participante, dado su papel como factor interviniente en la elección de la carrera, en el mantenimiento de las metas de aprendizaje, en la ejercitación o desarrollo de las propias capacidades y competencias profesionales. Por tanto, se considera que esta variable ofrece elementos para identificar la motivación al final de la carrera como fuente de influencia en la conducta de las estudiantes hacia su propio aprendizaje, rendimiento académico, competencia percibida, intención para actuar en los escenarios de la práctica profesional y satisfacción personal; es decir, se pone en discusión la orientación intrínseca o extrínseca de la motivación en un campo específico; el aprendizaje en práctica profesional de las estudiantes a magisterio de Educación Preescolar (González, 2005: 25-27).

En otras palabras, la discusión sobre la motivación al final de la carrera puede ofrecer respuestas a las conversaciones recurrentes de los docentes respecto de la desmotivación o el desinterés de la población estudiantil para alcanzar mejores estándares a propósito de los procesos y los resultados académicos; además señala la necesidad de hacerle seguimiento o estudiar con profundidad la orientación de la motivación en el transcurso de la formación inicial, dado que

ello puede determinar la manera en que aprenden, progresan en su aprendizaje, demuestran lo que saben, modifican sus expectativas académicas y laborales, cambian sentimientos de confianza, entusiasmo, satisfacción, compromiso y sentido de autoeficacia hacia el proceso de aprendizaje.

Conviene señalar en un segundo momento el análisis crítico sobre las concepciones de aprendizaje, porque otorgan las bases para comprender la perspectiva personal de los estudiantes sobre el aprendizaje, las cuales influyen directamente sobre el valor, el significado, las intenciones y los motivos desde los cuales experimentan el aprendizaje (Carmona, 1997).

En el mismo sentido, la descripción de las concepciones de aprendizaje conduce a su clasificación respecto de las diferentes investigaciones alrededor de las teorías implícitas o concepciones de aprendizaje en las que se incluyen la teoría directa, la teoría interpretativa o la teoría constructivista (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006:120-127); de los enfoques de aprendizaje con perfiles de aprendizaje relacionados con el enfoque profundo o superficial (Bigg, 1990, 2001, 2005).

Es así como la clasificación sobre las concepciones de aprendizaje ofrece datos para entender las relaciones entre las intenciones de comprender o memorizar las tareas de aprendizaje en la práctica, y las acciones ejecutadas en la misma, desde el rol de enseñantes; y entre lo que piensan o entienden por aprender y lo que hacen o la manera en cómo apoyan el aprendizaje de los infantes en la práctica.

Además describir las concepciones de aprendizaje de las estudiantes puede ofrecer la oportunidad para entenderlas como parte de los conocimientos previos o sistema de representaciones socio-culturales y educativas aprendidas por parte de dicha población como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje culturalmente organizadas en las que se repiten ciertos patrones, convirtiéndose en representaciones implícitas o intuiciones estables (Atkinson, 2000), que se instauran en marcos epistemológicos sólidos y que median las creencias y acciones de aprendizaje.

La tarea, por tanto, consiste no sólo en analizar las concepciones de aprendizaje de las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar, sino en establecer mecanismos de formación para que tomen conciencia sobre ellas, beneficiando alternamente los propios cambios conceptuales, los procesos de aprendizaje autorregulado, y las acciones profesionales en los centros de prácticas del nivel de educación preescolar, dicho en otros términos “para que se produzca un cambio conceptual son esenciales la metacognición y la motivación” Nossar (2006:82).

Así, el tercer punto de análisis son las creencias que tienen las estudiantes sobre el proceso y las metas de la práctica profesional, porque consideramos que estas contribuyen a la construcción de categorías teóricas alrededor de los significados que circulan, se negocian y se consolidan desde los propios estudiantes y sobre las prácticas como proceso de formación y aprendizaje profesional. De este modo, se hace referencia a representaciones construidas gracias a múltiples mediaciones socioeducativas y culturales (incluyendo los contextos de práctica), y que pueden o no ser coherentes con las representaciones y acciones legitimadas por la institución formadora; y desde las cuales se pueden profundizar las experiencias subjetivas, las identidades socio-profesionales e institucionales, y los estilos de actuación teóricos o intuitivos en los escenarios del aula infantil.

De otra parte, las concepciones de práctica como una situación de aprendizaje hacen referencia al contexto de formación de las estudiantes, porque de alguna manera responden en función de lo que la institución formadora les ha ofrecido, razón de más para considerar que para progresar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar nuevas teorías, proporcionar recursos o pautas de acción eficaces, se trata además de “modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva” Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez (2006:95), atendiendo a los tres componentes del sistema de aprendizaje: los procesos de aprendizaje sobre esas representaciones, su naturaleza cognitiva y representacional, los procesos de reconstrucción y reestructuración de ambos tipos de representación.

Hasta aquí se podría sostener que las estudiantes construyen su conocimiento a partir de una situación de aprendizaje que depende de sus motivos e intenciones personales o externos, y de cómo utilizan sus concepciones sobre el aprendizaje o la práctica profesional, experiencia correlacionada con lo que saben o han aprendido hasta dicho momento.

Al este respecto, el cuarto punto de análisis en este estudio son los conocimientos declarativos, a través de los cuales se enuncian ciertas regularidades respecto de las situaciones de enseñanza o aprendizaje; nominados como unidades de información y fundamentados casi siempre en el uso o aplicación de algún procedimiento específico. En otro sentido, la descripción de los conocimientos declarativos que tienen las estudiantes sobre la práctica puede relacionarse con lo que realizan en la práctica misma, entendiendo que estos se refieren al funcionamiento, la utilización, la aplicación y la ejecución de la construcción de conceptos (Valls, 2004:69).

Por tanto, el análisis de los conocimientos declarativos que tienen las estudiantes acerca de la práctica profesional especialmente en los núcleos de pedagogía y enseñabilidad, ofrece datos sobre lo que saben decir, sobre los significados conceptuales que comprenden, organizan, sistematizan, relacionan e integran en la práctica (Zabala, 2003: 41/42). Siendo relevante para institución formadora la manera en que las estudiantes adquieren, comprenden, recuperan, comunican la información, y las interacciones que de aquí se desprenden en su utilización, transferencia y generalización en los centros de práctica.

La última variable de análisis para este estudio son las competencias percibidas por las estudiantes en la gestión de la práctica, la apreciación de su capacidad para movilizar recursos cognitivos, conocimientos teóricos y procedimentales para hacer frente a las diferentes situaciones de práctica y demostrar su destreza o habilidad para resolver los problemas cotidianos del escenario de enseñanza aprendizaje del aula del nivel de educación preescolar.

En tal sentido, la competencia pone el acento en el saber hacer y en el hacer, es decir en la movilización o aplicación del conocimiento, subrayando la funcionalidad de los aprendizajes en la práctica (Coll, 2007:19-23), de donde la percepción señala las interacciones entre las estudiantes, las competencias ejecutadas, el contexto de práctica y la práctica misma.

Descripción de interés para la institución formadora porque la evaluación de las estudiantes, sobre sus propias competencias, explica la manera en cómo observan el desempeño en práctica, la autoeficacia como enseñantes, la imagen de si mismas como aprendices; concepciones coherentes o no con su capacidad real, y que inevitablemente pueden determinar el éxito o fracaso académico (Justicia, 1999; Núñez y González Pienda, 1994).

Alternando a ello, se desglosan datos para profundizar en las percepciones y las creencias que tienen las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar desde el inicio al final de la carrera, respecto de sus propias capacidades y destrezas para organizar y emprender las acciones y los desempeños exigidos en y para los distintos escenarios de práctica, en comparación con lo observado por los docentes asesores, lo predeterminado en el diseño curricular, y en correlación con las necesidades actuales de la vida profesional de los maestros en Educación Infantil y las problemáticas socio-educativas alrededor de dicho nivel educativo.

Las variables de análisis sugeridas para el estudio (motivación, concepciones de aprendizaje, concepciones sobre la práctica, conocimientos declarativos y percepciones sobre las competencias ejecutadas en práctica) se integran en conjunto brindando elementos para considerar una propuesta de formación preocupada por la manera en cómo las estudiantes orientan y comprenden lo aprendido, emplean capacidades y conocimientos en práctica, con qué eficacia adquieren nuevos conocimientos y competencias, y cómo los transfieren y demuestran en los escenarios de práctica profesional.

En otras palabras, los datos que se plantean de interés, se encaminan a la estructuración de una propuesta de formación que pueda ofrecer a las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar, conocimientos, estructuras de pensamiento, herramientas y formas de aprender no sólo para responder a las problemáticas profesionales y laborales, sino para adquirir nuevos aprendizajes, sostener metas académicas y acercarse a las estrategias del aprendizaje autorregulado.

Es así como las inquietudes alrededor de los lineamientos para la formación se refieren a cómo transmitir saberes o crear situaciones de aprendizaje en Educación Superior que garanticen la

modificación de concepciones de aprendizaje y prácticas de enseñanza, la construcción de conocimientos desde el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, el compromiso de cada estudiante con sus propias metas de aprendizaje y el mantenimiento de sus percepciones de autoeficacia sobre sus competencias personales, sociales y profesionales.

En últimas, el estudio se propuso con la finalidad de hacer aportaciones en la formación de maestros a magisterio en Educación Preescolar, de modo que una vez graduados sean conscientes de sus responsabilidades como los sujetos más activos de la escuela, “situados en la cumbre de la transmisión de saberes, destrezas y valores, que sólo podrán cumplir sus fines si están preparados para su profesión, lo que les exige capacidad para estar actualizados y continuar aportando a través de su propio aprendizaje” Day (2005:14).

Para concluir, cabe señalar que la investigación de Tesis Doctoral se planteó como una oportunidad y compromiso profesional, para abordar el análisis crítico en el hacer y el discurso profesional como maestra de educación superior, formada en psicología de la educación; entendiendo que los objetivos, los modelos y las prácticas de formación de maestros cambian con el tiempo y asumen identidad en cada contexto; por tanto, los resultados compilados, se hacen públicos con la finalidad de mejorar programas de formación de maestros y aportar en la investigación sobre concepciones de aprendizaje, pero con la precaución necesaria, en consideración al análisis de caso grupal realizado, y los procesos de aprendizaje implicados que delatan subjetividad y relativismo.

Como valor agregado el estudio pretende ofrecer al programa de formación de maestros en educación preescolar elementos para que tenga la posibilidad de integrar sus pretensiones de formación, en concordancia con las nuevas formas de aprendizaje exigidas por la sociedad y las maneras de expresar de las estudiantes (lo que saben, creen saber y dicen hacer); diseñando y aplicando propuestas de enseñanza destinadas al reconocimiento de los conocimientos previos, la reconstrucción de conocimientos, y el fomento del cambio conceptual de las estudiantes sobre su propio aprendizaje y las prácticas de enseñanza profesional.

4.3. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta de formación encaminada al uso del conocimiento profesional declarativo y procedimental en la formación de maestras de preescolar en función de sus creencias y concepciones de aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

Describir los factores de la motivación y las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarias de final de carrera en magisterio de educación preescolar.

Analizar las creencias que tienen las estudiantes sobre el proceso y las metas de la práctica profesional y su relación con las concepciones de aprendizaje.

Analizar las competencias desarrolladas en la práctica profesional según la percepción de las estudiantes.

Analizar los conocimientos declarativos que tienen las estudiantes sobre la gestión de la práctica profesional.

V. MARCO METODOLÓGICO

La metodología del estudio pretende acogerse a los lineamientos de la indagación constructivista, la cual es reconocida en el componente ontológico por un relativismo derivado de realidades construidas en contextos concretos, donde los hechos tienen significado sólo al interior de algún marco de referencia de valores socioculturales; y en el componente epistemológico, por la crítica y la reconstrucción de los puntos de vista implicados en lo estudiado, persiguiendo así, una interpretación suficientemente consensuada y documentada con la investigación (Valles, 1997).

En ese sentido, se acudió a una visión plural desde una evaluación interna concurrente, predictiva y rigurosa ofrecida por el tutor y pares académicos externos; donde se facultó a los interlocutores para criticar y confrontar lo construido en el documento, con el propósito de reconstruirlo, no sólo en consideración a las diversas recomendaciones, sino a los aportes mismos del procedimiento metodológico, tales como las interacciones entre la teoría y la evidencia, la descripción estadística y la deducción, la reiteración de categorías, su análisis y reinterpretación.

Bajo este paradigma y siguiendo una metodología de complementariedad cualitativa y cuantitativa, el estudio describe las concepciones de aprendizaje, las creencias sobre la práctica profesional, las percepciones sobre las competencias desarrolladas en práctica profesional y los conocimientos declarativos sobre la práctica profesional de las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar. Igualmente, el estudio se inscribe en los principios metodológicos del seminario de investigación interuniversitario sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje “SINTE” (Castelló y Monereo, 2007), dado que sigue criterios tales como:

La descripción y la explicación respecto de los conocimientos previos sobre la práctica profesional (concepciones de aprendizaje; creencias sobre la práctica, percepciones sobre las competencias desarrolladas en práctica y conocimientos declarativos sobre práctica profesional) de las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar; las cuales fueron recogidas considerando la experiencia de las estudiantes en diferentes contextos de práctica, evento auténtico y relevante para la muestra, en los diez semestre o niveles de la formación profesional.

La organización de la información tácita en la unidad de estudio: conocimientos previos sobre la práctica profesional (concepciones, creencias, percepciones sobre competencias y conocimientos previos); permitió analizar lo que pensaban las estudiantes (representaciones culturalmente construidas), y lo que expresaron (discurso socialmente situado) sobre el aprendizaje y la práctica de enseñanza en la formación profesional; y en consecuencia, facilitó la clasificación de la muestra, en uno u otro enfoque teórico sobre aprendizaje y/o enseñanza.

Siendo así, la unidad de contexto cognitivo, hizo referencia al proceso interactivo de cada participante consigo mismo, con las representaciones conceptuales, las concepciones y las creencias sobre aprendizaje y la práctica, puestas en evidencia a través del cuestionario; con las demandas, el contenido y las condiciones de realización del cuestionario de recolección de datos (CRD); con las propias producciones escritas y orales (grupos de discusión).

Por último, las explicaciones ofrecidas fueron el pretexto para delinear principios metodológicos en el nivel de la Educación Superior, en beneficio de la formación de estudiantes a magisterio, enmarcada en prácticas de enseñanza orientadas al cambio de concepciones y al aprendizaje autorregulado en la práctica profesional.

Los principios señalados trataron de cumplirse en un estudio de caso grupal, ajustado a la complementariedad metodológica (cualitativa y cuantitativa), a través de un diseño cuasi-experimental (en un ambiente natural), lo que significa que no existió aleatorización y que se trabajó con grupos-clase ya conformados, y por ende no equilibrados.

5.1. PARTICIPANTES

La población objeto de estudio fueron las 49 estudiantes mujeres⁹⁰, matriculas en el décimo y último nivel del programa de Licenciatura en Educación Preescolar, para el semestre 02-2008; muestra que estaba conformada por cuatro grupos clase⁹¹, con diferentes docentes asesores responsables de guiar la práctica profesional décima (X), en varias instituciones externas.

Por tanto, el contexto de análisis fueron las prácticas profesionales elegidas porque atravesaban el plan de estudios desde el primero hasta el último semestre (10 niveles)⁹², permitiendo a las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar tener experiencias progresivas en la docencia desde la observación y la ayudantía, hasta los proyectos de gestión pedagógica e investigación formativa; con objetivos afines con la búsqueda, la aplicación, la experimentación, la sistematización y la innovación de conocimientos en el saber específico y en las prácticas de enseñanza y formación a la población infantil.

Es decir, los criterios de selección de la muestra fueron establecidos por conveniencia y de manera intencional, considerando que sus características eran idóneas para las intenciones del estudio.

En tal sentido, la muestra estaba matriculada en la práctica diez⁹³, con una temporalidad de 16 semanas al semestre y un total de 320 horas, distribuidas en 64 teóricas (4 horas de seminario presencial en la institución formadora) y 256 prácticas (16 horas semanales en la institución externa). Por tanto, se considera que los tiempos de intervención pedagógica y didáctica fueron suficientes para que las estudiantes compartieran y se responsabilizaran de funciones profesionales laborales, similares a las ejecutadas por las maestras en ejercicio, en las veces de maestras cooperadoras.

⁹⁰ En edades comprendidas entre los 21 y los 38 años (ver Anexo 17). El total de estudiantes matriculados en los distintos niveles del programa, para tal semestre era de 823.

⁹¹ Organizados independiente al estudio, tres grupos con 11 integrantes y un grupo con 16.

⁹² Mirar cuadro resumen de las prácticas, página WEB: www.tdea.edu.co y resumen práctica profesional décimo nivel (ver Anexo 18).

⁹³ Requisito para matricular la décima práctica, haber cursado y aprobado las nueve prácticas pedagógicas e investigativas antecedentes, una por nivel.

Siendo así, en el décimo nivel se esperaba hallar alumnas identificadas con el saber, el saber hacer y el saber ser de su formación (perfiles profesionales y ocupacionales), es decir, con discursos y desempeños que dieran cuenta de la comprensión global e interdisciplinaria de lo aprendido en los núcleos de formación, y el desarrollo de las competencias previstas en el PEP/EP y en el manual de práctica.

Es de anotar, que la muestra se dispuso para participar en los diferentes momentos del trabajo de campo, ofreciendo en los diferentes instrumentos de recolección de información datos para analizar, debatir, ampliar, reconstruir, profundizar y correlacionar los conocimientos previos sobre su aprendizaje y práctica, como factores explicativos y subyacentes de las representaciones sobre su aprendizaje y su práctica de enseñanza.

5.2. DISEÑO: VARIABLES Y SU OPERACIONALIZACIÓN

El diseño del estudio fue cuasi-experimental en un ambiente natural, donde la muestra quedó dividida para el trabajo de campo en dos subgrupos, uno conformado por treinta y tres estudiantes que hizo las veces de grupo control, y uno conformado por diez y seis, para el grupo experimental (beneficiado con una intervención con aproximaciones a la didáctica sugerida en el marco de la enseñanza estratégica); la muestra en su totalidad fue intervenida con una pre-prueba una vez comenzó el semestre académico y una post-prueba cuando finalizó.

Además, el diseño se concretó en el análisis de caso grupal, donde el propósito básico fue comprender el significado de los conocimientos previos sobre la práctica profesional para las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar, desde factores asociados a los procesos de aprendizaje (concepciones, creencias, competencias y conocimientos) donde se privilegió la retroalimentación, la confrontación, y la toma de decisiones permanentes acerca de informaciones adicionales, en procura de darle sentido y sistematicidad a los datos encontrados. Se explican a continuación las variables y su operacionalización.

5.2.1. La motivación

Justificación teórica: La motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, la dirección y la persistencia de la conducta en determinadas direcciones; incrementa el interés, el desempeño, la demarcación de altos límites de rendimiento, la regulación del aprendizaje, y las concepciones de autoeficacia, competencia, valor de las tareas, afecto y autoesquema⁹⁴ (Aguado, 2005; Alonso Tapia, 2005; Deci y Ryan, 2000a; Elliot y McGregor, 2001; George y Jones, 1999; Huertas, 1997; González, 2005-2007; Paris y Paris, 2001; Pintrich, 2000; Wigfield y Eccles, 2002).

Hipótesis empírica: Se espera que a mayor porcentaje de estudiantes a Magisterio de Educación Preescolar en su última práctica profesional con orientación motivacional intrínseca por la carrera; se observe mayor porcentaje de estudiantes con atribuciones internas, respecto de los logros de desempeño académico profesional.

La orientación motivacional intrínseca se reconoce porque la fuente de la motivación reside en la persona y la tarea, favoreciendo el aprendizaje comprensivo, la autoevaluación, el desarrollo de las propias capacidades, las metas de logro, la concepción de autoeficacia y la actitud de autorregulación, autorrealización, sentido de autonomía o autodeterminación (Aguado, 2005; Ormrod, 2007; Ryan y Dice, 2000b; Pintrich, 1999- 2000b).

Mientras, lo contrario sería observar una orientación motivacional extrínseca, la cual se identifica porque la fuente motivacional es externa, con metas, valores o recompensas situadas más allá del propio sujeto o de la actividad; como efecto, no hay regulación interna, la autodeterminación es reducida y la autonomía es relativa (Aguado, 2005; Alonso Tapia, 2005; González, 2005; Ryan y Dice, 2000b).

⁹⁴ Auto-concepto, autoeficacia y atribución.

Operacionalización de la variable motivación			
Objetivo específico: Describir la motivación en estudiantes universitarias de final de carrera en magisterio en educación preescolar.			
Variable	Unidades de Análisis	Definición operacional	Instrumento
Motivación	Orientación motivacional intrínseca	Interés personal	Cuaderno de recolección de datos (CRD). Bloque 1: Datos personales y valoración.
	Orientación motivacional extrínseca	Salida laboral	
		Lo familiar	
		Los infantes	
		Lo socioeconómico	

Cuadro 4

5.2.2. Las concepciones de aprendizaje

Justificación teórica: Las concepciones de aprendizaje como teorías implícitas responden al conocimiento, la convicción personal, el bagaje propio, la epistemología personal, el conocimiento tácito práctico o el conjunto de ideas concretas sobre el aprendizaje; teorías derivadas de los conocimientos y las experiencias como estudiantes en los distintos grados y niveles de formación. Mientras el proceso de aprendizaje incluye el reconocimiento de la información (conocer), la necesidad de reflexionarla, extraerle significado e integrarla con informaciones y conocimientos anteriores (aprender), y usarla como conocimiento, en diferentes acciones (aplicar). (Carrascosa, 2005; Barrantes y Blanco, 2004; Martínez Fernández, 2004; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Pintrich, 2002; Rodrigo y Correa, 2004).

Hipótesis empírica: Se espera mayor porcentaje de estudiantes a Magisterio de Educación Preescolar en su última práctica profesional, con una concepción de aprendizaje que integre conocer, aprender y aplicar como procesos diferenciados y complementarios.

El aprendizaje como conocer hace referencia al acercamiento por parte de las estudiantes a la información para decodificarla, adquirirla o incorporarla; proceso mediado por criterios de observación, preguntas o marcos conceptuales, que permiten la búsqueda, la selección, la comprensión, el repaso e incluso la memorización de datos y la elaboración de modelos sobre la realidad conocida (Pozo y Postigo, 2000).

Por su parte, el aprendizaje como aprender (comprender) se entiende como la interpretación, la comprensión y el análisis de la información, mediante la elaboración de inferencias, la relación entre los conocimientos previos y los nuevos extrayendo la máxima significación, en procura de su diferenciación, contrastación, integración, reestructuración, transformación y establecimiento de una nueva organización o representación conceptual (cambio duradero y transferible a nuevas situaciones) de parte de quien aprende (Pozo, 1999; Pozo y Postigo, 2000).

Por último, el aprendizaje como aplicar implica la generación y la transferencia de lo aprendido, es el saber hacer algo de manera secuencial, organizada e integrada. Así, la práctica misma, se convierte en motivo y evento de aprendizaje, al interrogar la selección y la planificación de acciones, el control de su ejecución y la evaluación sobre su aplicación; de tal forma que el aprendizaje desde la aplicación, acaba por reorganizarse abriendo el camino a nuevas concepciones, representaciones y acciones (Pozo, 1999; Pozo y Postigo, 2000).

Operacionalización de la variable concepción de aprendizaje		
Objetivo específico: Describir la concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar en estudiantes universitarias de final de carrera en magisterio en educación preescolar..		
Variable: Concepción de aprendizaje		
Unidades de Análisis	Definición operacional	Instrumentos
Conocer	Memorización de datos	Con estudiantes: CRD Bloque 2: Concepciones de aprendizaje, y grupos de discusión.
	Inferencia de diversas fuentes de datos	
	Construcción y confrontación de datos	
Aprender	Recordar información obtenida	Concepciones de aprendizaje, y grupos de discusión.
	Experimentar desde lo práctico lo aprendido	
	Demostrar y reelaborar lo aprendido	
Aplicar	Llevar la teoría a la práctica	Con directivas: Cuestionarios.
	Adaptar la teoría en la práctica	
	Retroalimentación teoría práctica	

Cuadro 5

5.2.3. Las creencias sobre la práctica profesional

Justificación teórica: Las creencias sobre la práctica profesional forman parte de las teorías personales que responden a la herencia pública, comunitaria y socioeducativa (en contextos no siempre coincidentes); que incluyen actividades de aprendizaje, enseñanza, formación y transmisión del conocimiento, las cuales se estructuran como el conocimiento implícito sobre las prácticas de enseñanza (Pozo, 1996, Pozo y Scheuer, 2002; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006).

Hipótesis empírica: Se espera mayor porcentaje de estudiantes a Magisterio de Educación Preescolar en su última práctica profesional, con creencias sobre el proceso y las metas de práctica como experiencias diferenciadas, complementarias y como oportunidad para la reflexión personal y el cambio.

Al respecto, las creencias sobre la práctica profesional como proceso incluyen asuntos de planificación, selección, reflexión y pensamiento personal sobre la propia actividad de aprendizaje o la construcción de conocimientos alcanzados. La manera de gestionarlos o ponerlos en evidencia en el contexto de práctica (evento caracterizado por situaciones novedosas e imprevistas, que requieren soluciones oportunas); siendo así, el proceso de planificación exige anticipar las condiciones, los procesos y los resultados del propio aprendizaje, para demostrarlo en la gestión de la práctica de enseñanza; la cual debe favorecer el aprendizaje, la socialización y el desarrollo de los infantes (qué, cuándo, cómo, dónde y a través de qué), y la reorganización práctica y teórico al respecto de las representaciones sobre dichos tópicos (Pozo, 1999).

De manera alterna, las creencias sobre la práctica profesional como meta incluyen los resultados de aprendizaje de la formación profesional: qué sé ha aprendido, cómo sé ha aprendido, cómo sé aplica lo aprendido, y qué sé aprende de las nuevas experiencias de práctica. Esos resultados serán observables en el monitoreo de la ejecución y la evaluación de la práctica profesional, y alcanzan su éxito cuando se enfrentan y solucionan los problemas frecuentes o emergentes propios del aprendizaje, la socialización y el desarrollo de los niños en el nivel de preescolar; ó relativos a la seguridad personal profesional, para demostrar competencias de enseñanza en dicho nivel (Pozo, 1999; Pozo y Postigo, 2000).

Operacionalización de la variable creencias sobre la práctica		
Objetivo específico: Analizar las creencias sobre el proceso y la práctica profesional		
Variable: Creencias sobre la práctica profesional		
Unidades de Análisis	Definición operacional	Instrumentos
Proceso	Comprensión estrategias de enseñanza y nociones de área.	Con estudiantes: CRD Bloque 3: Creencias de práctica (proceso y meta), y grupos de discusión.
	Gestión en coherencia con característica de los infantes.	
	Resolución problemas, con transferencia de lo aprendido.	
	Aplicación secuencial de estrategias.	
	Gestión del proyecto de investigación.	
	Diseño, planificación, evaluación del proyecto de intervención.	
Meta	Objetivos de práctica: integración concepción personal e institucional.	Con docentes asesores: Entrevistas no estructuradas. Cuestionarios con maestras cooperadoras, y directivas.
	Tarea de la práctica: actividad situada y de relevancia para formación profesional.	
	Ejecución práctica: reconstrucción de conocimientos interdisciplinarios.	
	Práctica como tarea de formación, implica competencias.	
	Práctica investigativa: herramienta para solucionar problemáticas socioeducativas.	
	Meta de la práctica: interacción teoría práctica.	

Cuadro 6

5.2.4. Las percepciones sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional

Justificación teórica: Las percepciones sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional, se enmarcan en la confianza, el conocimiento, y la creencia de las estudiantes sobre su capacidad para afrontar demandas complejas, resolver problemas o situaciones particulares en

el escenario de enseñanza aprendizaje del nivel de educación preescolar, a partir de su saber (integración y movilización de sus conocimientos), de su saber hacer y de su saber cómo hacerlo, para llegar al resultado deseado (Alonso Tapia, 2005; Escudero, 2008; Pérez Gómez, 2008; Perrenoud, 2004-2008; Wigfield y Eccles, 2002).

Hipótesis empírica: Se espera mayor porcentaje de estudiantes a Magisterio de Educación Preescolar en su última práctica profesional, con percepciones sobre las competencias desarrolladas en la misma (planificación, control y evaluación), como procedimientos distintos y complementarios.

Se asumen las competencias de planificación como las capacidades para estructurar o diseñar con antelación a la gestión de la práctica, una secuencia de acciones organizadas y afines con la interdisciplinariedad de los núcleos de formación (pedagogía, enseñabilidad y la educabilidad), la caracterización del proceso de desarrollo y aprendizaje infantil, y el contexto local específico del centro de práctica asignado; manifestando disposición para adaptar lo planeado, generalizar o transferir lo aprendido, si algún suceso modifica lo previsto.

En cuanto a las competencias de control, se entienden como la disposición para monitorear de manera constante los imprevistos y las situaciones emergentes en el desempeño procedimental, respondiendo a ellas con la flexibilidad necesaria para solucionar las dificultades, y reacomodar lo planeado con nuevas acciones y estrategias, y en procura siempre de lograr el éxito o los objetivos esperados.

Finalmente, las competencias de evaluación se entienden como la reflexión y el juicio profesional sobre la ejecución de lo preestablecido: qué funcionó y qué no de lo planeado, qué faltó, cuáles fueron las limitaciones, dónde se presentaron las problemáticas y cómo mejorarlas; buscando contrastar las acciones planeadas con las cumplidas, en aras de optimizarlas en las próximas experiencias de práctica.

Operacionalización de la variable percepciones sobre competencias		
Objetivo específico: Analizar las competencias desarrolladas en la práctica según percepción de las estudiantes		
Variable: Percepciones competencias		
Unidades de Análisis	Definición operacional	Instrumentos
Planificación	Diseño de situaciones para activación de conocimientos previos e integración nuevos.	Con estudiantes: - CRD Bloque 4: Percepciones competencias ejecutadas en práctica. Grupos de discusión.
	Diseño de instrumentos de apoyo, para enseñanza y aprendizaje de nociones.	
	Estructuración de actividades: contenido, método y características de infantes.	
	Configuración de actividades: adaptación al contexto sociocultural.	
Control	Ejecución de práctica caracteriza por experiencias físicas, transformación de objetos y reflexión grupal.	Con docentes asesores: Entrevistas no estructuradas.
	Realización de actividades buscando goce, disfrute, placer y felicidad de infantes.	
	Ejecución de actividades de aprendizaje, promoción de la sociabilidad infantil.	
	Gestión enfatiza en la dimensión socio-afectiva y los procesos de crianza.	
Evaluación	Concluidas las actividades, se valora la motivación y lo aprendido.	Cuestionarios con: maestras cooperadoras y directivas.
	Terminadas las actividades se exponen trabajos realizados.	
	Finalizada cada intervención, autoevalúa procedimientos y hace nuevos ajustes.	
	Concluida intervención semanal, autoevalúa y co-evalúa su gestión, y comprueba la calidad de proceso-resultados.	

Cuadro 7

5.2.5. Los conocimientos declarativos

Justificación teórica: Los conocimientos declarativos se refieren al conjunto de saberes episódicos, descriptivos y conscientes, que exigen la elaboración y la reconstrucción del concepto, la comprensión y la interpretación del significado, la generalización y la ubicación del mismo en distintas situaciones, con otras ideas y en relación con la información o experiencia nueva, garantizando la transformación de significados y las formas de significar acorde al entorno cultural, en este caso, sobre la práctica profesional en el nivel infantil (Aparicio, 1995; Pozo, Scheuer, Mateos, 2009; Valls, 2004; Zabala, 2003).

Se debe tener presente que el aprendizaje de conocimientos tiene como condición relativa al aprendiz, los conocimientos previos sobre los tópicos a aprender, la predisposición favorable hacia la comprensión, la búsqueda de significados y sentidos a lo que aprende para alcanzar la generalización, la discriminación, la reestructuración y la integración de esos conocimientos previos con los nuevos (Pozo, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos, 2009).

Hipótesis empírica: Se espera mayor porcentaje de estudiantes a Magisterio de Educación Preescolar en su última práctica profesional, con explicaciones correctas sobre los conocimientos declarativos transversales a la práctica, los cuales se refieren a los bloques de pedagogía, enseñabilidad y educabilidad. Se espera que las estudiantes evidencien un alto nivel de aprendizaje comprensivo y significativo.

En ese sentido, el conocimiento declarativo integrado al núcleo de educabilidad se relaciona con teorías, enfoques e investigaciones sobre los procesos de desarrollo neurológico, biológico, sociocultural y psicológico de los niños de cero a seis años.

El conocimiento declarativo integrado al núcleo de enseñabilidad incluye teorías, principios, enfoques y modelos de atención, formación y educación para los niños de cero a seis años, coherentes con el desarrollo en las distintas dimensiones (comunicación, cognición, corporal, social, afectiva, estética, espiritual y ética); y en los procesos de aprendizaje de áreas básicas

antes de la escolarización (lenguaje, lógico matemática, ciencias sociales y naturales, informática y artes).

Finalmente, el conocimiento declarativo en el núcleo de pedagogía hace referencia a teorías, enfoques, modelos y estrategias sobre la enseñanza, la instrucción, la didáctica, la evaluación y la formación (formal e informal) para niños entre los cero a seis años.

Operacionalización de la variable conocimientos declarativos		
Objetivo específico: Analizar los conocimientos declarativos que tienen las estudiantes acerca de la práctica profesional.		
Variable: Conocimientos declarativos sobre la tarea de práctica.		
Unidades de Análisis	Definición operacional	Instrumentos
Educabilidad	Dimensiones del desarrollo humano: comunicación, cognición, corporal, social, afectiva, estética, espiritual y ética	Con estudiantes: - CRD Bloque 4:
Enseñabilidad	Atención integral Educación inicial Educación preescolar	Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional. - Grupos de discusión.
Pedagogía	Didáctica general Estrategias de enseñanza preescolar Decretos: Educación Preescolar y Evaluación en el nivel de preescolar	Con docentes asesores: - Entrevistas no estructuradas.

Cuadro 8

5.3. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS

A continuación se describen los instrumentos utilizados para recoger la información y las técnicas de análisis empleadas.

5.3.1. Cuestionario

La técnica del cuestionario, como instrumento de recolección de datos, fue elegido porque facilitaba a los sujetos de la muestra responder en coherencia con su propia reflexión y/o detallar su experiencia (lo que creían, pensaban, rechazaban o aprobaban) sobre la práctica profesional como tarea de aprendizaje.

En tal sentido, el cuestionario se caracterizó por tener preguntas semi-estructuradas y distribuidas en cinco bloques afines con los objetivos del estudio. La mayoría de las preguntas fueron cerradas, a riesgo de limitar las apreciaciones de las participantes, pero en beneficio de agilizar la codificación y el análisis de las respuestas; y sólo un bloque de preguntas abiertas, con la finalidad de obtener una descripción libre en contenido y extensión, sobre el tópico sugerido. El cuestionario fue evaluado antes de su aplicación por cinco pares académicos y se procedió con la viabilidad de las preguntas con una prueba piloto a la cual asistieron 14 estudiantes no adscritas al trabajo de campo.

De los cinco bloques enunciados, en el primero se encontraban preguntas generales sobre los datos personales y la apreciación personal, tales como las razones para elegir la carrera y la valoración sobre el desempeño académico; mientras que los demás bloques se estructuraron con preguntas específicas relacionadas directamente con las categorías de análisis: concepciones de aprendizaje, creencias sobre la práctica profesional, percepciones sobre competencias desarrolladas en práctica y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional (ver Anexo 19).

5.3.2. Grupos de discusión

La técnica respecto de los grupos de discusión fue seleccionada porque admitía la entrevista grupal no estructurada, abierta y oral, se aplicó con la finalidad de valorar la participación individual como reacción a lo afirmado por los pares o la intervención del colectivo sin desequilibrios. Esta técnica se empleó bajo un estilo de moderación semi-dirigida por el moderador (estudiante investigadora), con un formato de preguntas anticipadas en los cuestionarios y en un clima de conversación informal. De esta forma se obtuvo información cualitativa con pequeños subgrupos de la muestra, la corroboración de las tendencias concluyentes encontradas en los cuestionarios, y se corroboró gran parte de las relaciones sugeridas en el análisis descriptivo estadístico.

Las preguntas abiertas dieron lugar a la conversación sobre los factores y categorías ya señalados en la estructura del CRD: concepciones de aprendizaje, creencias sobre la práctica profesional, percepciones sobre competencias desarrolladas en práctica, y conocimientos declarativos sobre la práctica. Además, en estas sesiones de grupo, se ofreció la oportunidad de dialogar respecto de las estrategias de enseñanza, implementadas en el seminario presencial por el docente asesor, y que se diseñaron con la intención de mejorar los procesos de aprendizaje sobre la práctica profesional (ver Anexo 20).

5.3.3. Entrevista no estructurada

La técnica de la entrevista fue implementada como formato de recogida de datos verbales, en un interrogatorio individual con los cuatro docentes asesores, los cuales fueron los responsables de orientar las prácticas profesionales de los grupos-clase integrantes de la muestra.

El cuestionario priorizó la valoración y la percepción de los asesores sobre las estudiantes en relación con sus: concepciones y creencias sobre la práctica, conocimientos previos sobre la práctica y competencias en los núcleos de pedagogía, enseñabilidad y educabilidad para resolver los problemas frecuentes en el escenario de enseñanza aprendizaje del nivel de preescolar. Se

sugirió a los docentes explicar las prácticas de enseñanza utilizadas en el semestre en el seminario presencial (ver Anexo 21).

5.4. PROCEDIMIENTO

El procedimiento del estudio se ajustó a la complementariedad metodológica: cuantitativa y cualitativa, con el objeto de validar los resultados, tal como se explica en los siguientes párrafos.

El análisis de los datos mediante técnicas estadísticas permitió establecer la distribución de las variables, las relaciones, las magnitudes y las proporciones entre los resultados hallados. De tal forma, se logró resumir la información revelando sus características o comparaciones, en coherencia con los objetivos y las hipótesis previstas, por tanto, los datos numéricos asignados a las variables representaron respuestas en contexto. Para el análisis de los datos se empleó el programa estadístico SPSS (paquete estadístico para las ciencias sociales).

Por su parte, para el análisis cualitativo, se propuso desde la clasificación, la síntesis, la representación y la recuperación de la información con sus constantes de contenido significativo, proceder con deducciones, inferencias y conclusiones acordes al punto inicial y al final de los resultados. Todo ello con la finalidad de hallar comprensión y conjunción entre lo tangible y lo intangible, los fragmentos y las descripciones, las partes y el todo, de acuerdo con una línea o secuencia explicativa, válida y argumental en relación con el marco teórico, práctico y situacional en el que se basa el estudio.

En ese orden, el procedimiento se compuso de cuatro fases: la planeación, el trabajo de campo, la organización y la transformación de datos, y el análisis de resultados para la categorización emergente final. Cada una de dichas fases fue mediada por la reconstrucción permanente de los lineamientos del marco teórico, como elemento en movimiento, coherente con el proceso, la retroalimentación, la evaluación y los resultados del estudio y la dinámica de la comunidad académica a la cual pertenece.

5.4.1. Fase de planeación

Fase de Planeación: Consecuencia resultado del DEA (2007)	
Preguntas	
	¿Cuáles son las concepciones que tienen las estudiantes a magisterio de educación preescolar sobre el aprendizaje?
	¿Cuáles son sus creencias sobre la práctica profesional?
	¿Existen relaciones entre sus concepciones sobre el aprendizaje y sus concepciones sobre la práctica profesional?
	¿Cuál es su percepción sobre las competencias demostradas en la práctica?
	¿Por qué se caracterizan sus conocimientos declarativos sobre la práctica profesional?
Variables a describir y explicar	Concepciones de aprendizaje
	Creencias sobre la práctica profesional
	Percepciones competencias desarrolladas en práctica
	Conocimientos declarativos sobre práctica profesional
Fase de Planeación	
Actividades realizadas	Fecha
Diseño, evaluación y reelaboración del proyecto de investigación	Noviembre 2007- Mayo 2008
Diseño evaluación y reelaboración de instrumentos de recolección de información	Mayo – Agosto 2008
Presentación publica del diseño del proyecto en la institución escenario de la investigación	Agosto 2008

Cuadro 9

5.4.2. Fase de trabajo de campo

En la fase del trabajo de campo, se procedió a recoger datos a partir de la aplicación del cuestionario de recolección de la información (CRD) en dos momentos: prueba pretest y prueba posttest; con la ejecución de las discusiones de grupos con algunas estudiantes integrantes de la muestra; y con la gestión de las entrevistas a los docentes asesores; información considerada necesaria, para responder los objetivos preestablecidos y las preguntas de indagación.

Además, se procedió con la gestión de una propuesta de intervención ajustada a los lineamientos de la institución formadora y a los principios de la enseñanza estratégica con el grupo experimental, donde se hicieron aproximaciones de manera secuencial, a la práctica dirigida, la práctica guiada y la práctica independiente, desde el fortalecimiento de las competencias del saber, saber hacer y saber en ser (ver Anexo 22).

Fase de trabajo de campo- Instrumento: CRD		
Actividad	Datos recogidos	Fecha
Presentación del diseño sobre el estudio exploratorio	Número de personas participes en el estudio; y voluntad institucional.	Agosto 2008
Aplicación del cuestionario. Pretest: 39 estudiantes. Postest: 49 estudiantes.	Conocimientos previos sobre la práctica profesional: concepciones de aprendizaje, creencias, percepciones sobre competencias desarrolladas y conocimientos previos sobre la práctica profesional.	Pretest
		Agosto 2008
		Postest
		Noviembre 2008
Instrumento: Grupos de discusión con estudiantes		
Actividad	Datos recogidos	Fecha
Conversación con cuatro subgrupos de estudiantes, elegidos al azar del total de la muestra. 3 grupos: 5 integrantes. 1 grupo: 16 integrantes (grupo control).	Conocimientos previos sobre la práctica: concepciones de aprendizaje, creencias, percepciones sobre competencias desarrolladas y conocimientos previos sobre la práctica profesional; estrategias de enseñanza en seminario por los asesores.	Noviembre 2008
Instrumento: Entrevista a docentes asesores.		
Actividad	Datos recogidos	Fecha
Entrevista a los 4 docentes asesores de las estudiantes de la muestra.	Percepciones sobre las estudiantes: concepciones de práctica, competencias para la práctica; y estrategias de enseñanza implementadas en seminario.	Noviembre 2008
Actividad		Fecha
Propuesta intervención	Gestión de la propuesta con 16 estudiantes: grupo experimental.	Agosto Noviembre 2008

Cuadro 10

5.4.3. Fase de organización y transformación de datos

Una vez se transcribieron los datos del CRD, se eligió y organizó la información en el programa de análisis estadístico seleccionado: SPSS. Los datos cualitativos de apoyo al análisis de resultados fueron tratados de manera independiente, y sometidos a la comparación constante.

Fase de organización y transformación de datos		
Instrumento	Actividad	Fecha
CRD	Trascripción y organización de la información encontrada, en el programa estadístico SPSS.	Enero Marzo, 2009
La información de los cuestionarios, fue prioritaria en el análisis de resultados, por tanto, se constituyeron en la esencia de las conclusiones y la discusión del estudio.		
Instrumento	Actividad	Fecha
Grupos de discusión con estudiantes	Trascripción, organización y clasificación de la información encontrada, en los registros magnéticos o memorias auditivas de las conversaciones con los grupos de discusión, manteniendo como principio la fidelidad en la transcripción.	Marzo – Abril 2009
La información de los grupos de discusión fue utilizada exclusivamente para correlacionar, ratificar y profundizar los resultados del CRD en el proceso de análisis, síntesis e interpretación de resultados.		
Instrumento	Actividad	Fecha
Entrevista a docentes asesores.	Trascripción, organización y clasificación de la información encontrada, en los registros magnéticos de las entrevistas, manteniendo como principio la fidelidad en la transcripción.	Abril – Mayo 2009
La información de las entrevistas fue utilizada exclusivamente para correlacionar, ratificar y profundizar los resultados del CRD en el proceso de análisis, síntesis e interpretación de resultados.		

Cuadro 11

5.4.4. Fase de análisis de datos y categorización emergente

Los datos iniciales arrojados por el CRD, tanto en el pretest como en el postest, fueron analizados de manera separada con el mismo programa estadístico, con la disposición de encontrar una categorización inicial o resultados provisionales, que fueron sometidos a nuevas revisiones en procura de mejorar la síntesis de los resultados, en consistencia con los conceptos teóricos del estudio y sus relaciones; en un segundo momento fueron comparados, buscando contrastar y encontrar la diferencia entre los datos, y evidenciar el impacto o no de la propuesta de intervención.

En lo operativo los datos se organizaron en el programa SPSS, y se analizaron con procedimientos tales como la distribución de frecuencias, proporciones y medias; el establecimiento de contrastes entre las medias, las varianzas y las proporciones de las distintas variables; la clasificación de variables a partir del análisis Cluster; el análisis de conglomerados finales (procedimiento ejecutado con los datos de cada prueba -pretest y postest- y con el resultado de ambas pruebas, desde la comparación y la contrastación); y la agrupación de categorías lograda, reinterpretándola en coherencia con las hipótesis teóricas y empíricas.

La gestión de resultados y categorías iniciales facilitó el procedimiento de orientación cualitativa, en el cual dichos resultados con sus categorías fueron comparados, ampliados, corroborados y reinterpretados desde las tendencias concluyentes, elaboradas de los registros y la clasificación de fragmentos recurrentes y por tópico de análisis, encontrados en los diálogos de las estudiantes y los docentes asesores (grupos de discusión y entrevistas), sobre las categorías objeto de estudio.

La acumulación de interrelaciones y la comparación constante entre los resultados, estructuraron de manera deliberada y sistemática, las categorías y subcategorías finales, respondiendo no sólo a información diversa y sus propiedades emergentes, producto de las reflexiones en contexto (hipótesis empíricas), sino al cuerpo teórico que dio sentido a los datos analizados (justificaciones teóricas). Además, los procedimientos en conjunto (análisis de datos desde la descripción estadística, comparación de datos cuantitativos con cualitativos, integración de

categorías y propiedades encontradas); agruparon nuevos interrogantes, conclusiones y limitaciones que podrían ser viables para profundizar en nuevos estudios.

Se debe recordar que éste estudio, como cualquier actividad que pretende generar o reconstruir conocimiento, estuvo mediado por la incertidumbre académica e investigativa, la saturación de información innecesaria e incluso la caducidad de algunos conceptos, dada la rapidez y la multiplicidad de investigaciones, simultáneamente validadas y publicas en el ámbito de la psicología de la educación, la teoría y la práctica educativa.

Fase de análisis de datos y categorización emergente		
Instrumento	Actividad	Fecha
CRD	Análisis de datos en el SPSS.	Agosto – Noviembre 2009
Grupos de discusión con estudiantes	Clasificación de fragmentos recurrentes y por categorías de análisis, encontrados en los diálogos de las estudiantes y los docentes asesores.	Mayo - Julio 2009
Entrevista a docentes asesores.		
CRD	CRD en contraste con categorías encontradas en grupos de discusión y entrevistas.	Diciembre – 2009
Resultados	Conclusiones, Limitaciones y Discusión	Enero – 2010

Cuadro 12

5.4.5. Fase de elaboración del informe final

La organización de los datos para la presentación del informe final estuvo orientada a comunicar los resultados de manera objetiva, transparente y fidedigna con el contexto referencial, los lineamientos teóricos y empíricos y las diferentes fases del estudio; buscando que el informe diera cuenta del cómo, cuándo y con qué se cumplieron los objetivos, se confirmaron o no las hipótesis, se lograron o no los resultados y se generaron nuevos interrogantes.

Fase de elaboración informe final		
Instrumento	Actividad	Fecha
Documento de Tesis Doctoral	Relectura, correcciones, y ajustes finales.	Enero - Marzo 2010

Cuadro 13

5.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS

5.5.1. Orientación cuantitativa

5.5.1.1. Análisis de estadística descriptiva

El análisis descriptivo de las variables cualitativas en escala nominal fue posible desde el análisis de frecuencias, el cual facilitó la obtención de tablas de frecuencias, el cálculo de percentiles, la tendencia central y los índices de dispersión; así mismo hizo viable la recolección, el ordenamiento y el análisis de datos, con el fin de describir la muestra. Los estadísticos buscaron definir medidas de tendencia central o el valor alrededor del cual se distribuían todos los valores de la muestra (moda, mediana, media, medidas de dispersión y desviación de la media).

5.5.1.2. Análisis factorial

Es una técnica de reducción de datos, que permitió calcular el conjunto de dimensiones o factores latentes al interior de una variable, y explicar sus relaciones de interdependencia, viabilizando la construcción de nuevos conceptos; denominados también como factores comunes que explican la variable; ahora, cualquier otra porción de la variable inexplicada por estos factores, se le asigna como un error residual, factor único o específico.

El análisis factorial puede ser exploratorio o confirmatorio; el exploratorio se caracteriza porque no se conocen a priori el número de factores y es en la aplicación empírica donde se determina el número; mientras que en el análisis factorial confirmatorio los factores están fijados a priori, utilizándose contraste de hipótesis para su corroboración. En el estudio se utilizó este último

procedimiento, con el método de extracción de máxima verosimilitud y con el método de rotación de normalización varimax (método de rotación que minimiza el número de variables con cargas altas en un factor, mejorando la interpretación de los factores) con Kaiser, donde cada factor se caracterizó en los resultados del pretest, por tener la misma distribución, dado que en el posttest se mantuvieron los factores confirmados del pretest.

5.5.1.3. Análisis con la prueba T de Student

El procedimiento de análisis con la prueba *T de Student* para muestras relacionadas, se utilizó para contrastar las medias entre distintas variables, tanto al interior de una prueba (en el pretest y posttest por separado), como para diferenciar o comparar las variables en ambas pruebas (pretest y posttest de manera simultánea).

5.5.1.4. Análisis de correlación

El análisis de correlación se realizó para medir el grado de asociación entre dos variables dependientes una de la otra; donde la correlación fue comprendida como un indicador estadístico definido por el coeficiente de relación $-R$, medido en una escala que varió entre -1 y $+1$. (Así, el valor de $+1$ indicó la relación perfecta y directa, en cambio el valor -1 significó que existía una correlación perfecta e inversa; de otra parte el valor $R = 0$, simbolizaba ausencia de correlación entre las variables, lo cual es un indicador de que las variables son independientes entre sí).

5.5.1.5. Análisis de Cluster

El propósito del análisis cluster como técnica multivariada o análisis de conglomerados (taxonomía numérica, análisis tipológico, clasificación automática), se puede utilizar de dos formas: clasificación o representación de estructura de datos; la cual tiene como punto de partida una matriz de distancias o proximidades entre pares de sujetos (casos) o variables, la que permite cuantificar su grado de semejanza, en el caso de proximidad entre las variables o su grado de disimilitud en el caso de distancias.

En ese sentido, el cluster fue implementado en su aplicación de clasificación, usado para agrupar los sujetos (“*n*”) de la muestra, a partir de las características que estos poseían, y con base a las medias de las variables (“*p*”) ya analizadas; de tal forma que, cada sujeto (“*n*”) fue clasificado en coherencia con su parecido (homogeneidad) a los otros sujetos de su conglomerado, y con respecto a algún criterio de selección predeterminado o número de variables analizadas. Es decir, el conglomerado de *K* medias permitió la agrupación de casos, basado en las distancias existentes entre ellos, en un conjunto de variables.

5.5.2. Orientación cualitativa

La reducción de datos se llevo a cabo a través de la categorización de la información, la cual se consiguió a partir de los elementos comunes identificados en los discursos de las conversaciones: discusión de grupos y entrevistas. Para adelantar el proceso de categorización se efectuó la técnica de matrices: tablas de doble entrada en cuyas celdas se alojó una breve información de tipo verbal, buscando clasificar la misma, una vez identificada en la categoría correspondiente (en coherencia con la definición de categorías teóricas).

Si bien la codificación de los datos fue descriptiva, asignando a determinada información o fragmento una categoría, tratando de englobar de manera lógica los datos; en el momento de establecer el análisis con los resultados del CRD, fue necesaria la interpretación y la inferencia, dando lugar no sólo a las categorías descriptivas (texto de la muestra tal cual: agrupando lo común y lo disperso), sino a las relacionales de orden más teórico y vinculante entre las distintas categorías, (Sandoval, 1996). Es decir, se procedió con la integración de las categorías encontradas, en pro de la comprensión, la explicación, el análisis y la interpretación final de los datos, formalizando los resultados finales.

Técnica de matrices para análisis de información cualitativa				
		Categoría A		
		A1	A2	A3
Categoría B	B1	A1 B1	A2 B1	A3 B1
	B2	A1 B2	A2 B2	A3 B2

Cuadro 14

Resumiendo, la orientación cuantitativa y la orientación cualitativa desde la complementariedad metodológica fueron el pretexto para enriquecer el procedimiento para el análisis final. Proceso circular continuado, en el que se pretendió integrar los cuatro componentes fundamentales del conocimiento: teorías, hipótesis, observaciones (recogida de datos) y generalizaciones empíricas (contraste de hipótesis); mediante cuatro procesos cognitivos diferentes: deducción, operacionalización de conceptos (instrumentación), interpretación e inducción.

VI. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del estudio desde tres perspectivas: una aproximación cuantitativa (análisis estadístico), una aproximación cualitativa (discusión de variables) y un contraste de la información cuantitativa y cualitativa encontrada en el pretest y en el postest longitudinal respecto de las concepciones de aprendizaje, las creencias, la percepción sobre las competencias desarrolladas en práctica y el conocimiento declarativo sobre la práctica profesional.

6.1. APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

En la aproximación cuantitativa se describen los datos obtenidos para toda la muestra, en el pretest y el postest (transversal y longitudinal); información analizada a través del programa estadístico *SPSS* con procedimientos tales como análisis descriptivo, reducción de datos por análisis factorial, análisis de muestras relacionadas en contraste de medias, varianza y proporciones, y clasificación de sujetos a través del análisis *Cluster*; los procedimientos fueron elegidos acorde a los objetivos del estudio.

El análisis descriptivo fue utilizado para analizar las respuestas de las estudiantes al bloque uno: datos personales y valoración sobre el desempeño académico, y al bloque dos: concepción sobre el aprendizaje; clasificación oportuna para caracterizar la muestra, y su comportamiento frente a dichas preguntas (dependiendo del momento académico en el cual las contestaron, fuese al comienzo del curso o en la finalización del mismo) y por ende a la variable o categoría subyacente en cada bloque.

Al respecto, las variables contenidas en datos personales y valoración (bloque uno) son: motivación, valoración sobre el desempeño académico, contexto de influencia para obtener el resultado académico, y ocupación alterna a la carrera. Variables que aportan no sólo como elementos de identificación general de las estudiantes, sino que contribuyen de manera directa o indirecta en la interpretación de otras variables o categorías de análisis.

Mientras las variables que componen el bloque dos: categoría de concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, se asumen como partes diferenciales que componen un todo referido al proceso de aprendizaje en la formación profesional, especialmente en la práctica profesional. Cabe recordar que para el estudio, conocer implica acceder a la información desde diferentes medios y formas, sin necesidad de que dichos datos modifiquen las concepciones personales sobre algún concepto; aprender se explica desde el saber qué (contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales), a partir de una red de conceptos y datos que constituyen el núcleo explicativo de un saber específico (situación que ha demandado la modificación de apreciaciones personales); y aplicar, se concibe como la posibilidad de saber cómo, en diferentes situaciones o contextos y de acuerdo con el saber qué, para actuar en consecuencia.

Siguiendo con el procedimiento de análisis, caracterizada la muestra, se analizaron las variables conocer, aprender y aplicar (concepciones de aprendizaje) entre sí con la prueba *T de Student*, dado que el contraste de sus medias ofrecía elementos para interpretar las diferencias y/o las semejanzas significativas entre ellas, para las estudiantes en su práctica profesional, antes (pretest) y, después (postest) de su último curso de práctica.

De otro lado las respuestas del bloque tres: creencias sobre la práctica profesional, fueron revisadas a partir del análisis factorial en el pretest, buscando hallar los componentes explicativos de la categoría y sus posibles relaciones, esto en coherencia con las respuestas del total de la muestra; factores que se mantuvieron en el análisis del postest, buscando cohesión en la variable.

Ahora, tomando en cuenta los resultados obtenidos en las variables hasta aquí señaladas, se realizó un *Cluster* de análisis para categorizar a las estudiantes en función de ellas, tal es el caso de las variables conocer, aprender y aplicar (categoría concepción de aprendizaje), con proceso y meta de práctica profesional (categoría creencias sobre práctica profesional), y en interés a uno de los objetivos del estudio.

En el bloque cuatro se encuentra la categoría percepción de competencias desarrolladas en la práctica profesional, con las tres variables que la componen: competencias sobre planificación, competencias sobre gestión y competencias sobre evaluación; también fueron analizadas con la prueba *T de Student*, para muestras relacionadas. El contraste de sus medias (antes y después), se constituyó en la oportunidad para entender las diferencias o las semejanzas significativas, a propósito de la percepción de las estudiantes sobre sus competencias para planificar, gestionar y evaluar en la práctica profesional.

De nuevo buscando otros puntos de comparación se hizo el análisis de conglomerados finales para agrupar la muestra a partir de sus similitudes en las variables de motivación, conocer, aprender y aplicar (categoría concepción de aprendizaje), proceso y meta de práctica profesional (categoría creencias sobre práctica profesional), y planeación, gestión y evaluación (categoría percepción de competencias desarrolladas en la práctica).

Por último las preguntas integradas al bloque cinco: categoría conocimientos declarativos sobre los núcleos de formación profesional (pedagogía, enseñabilidad y educabilidad), fueron revisados a partir de la *T de Student* para muestras relacionadas.

6.1.1. Resultados del pretest

Los resultados del pretest fueron recogidos antes de comenzar el último y décimo semestre académico⁹⁵ de las estudiantes participantes (38).

6.1.1.1. Datos personales y valoración

En los datos personales y la valoración, se evidenció la motivación a través de las razones indicadas por las estudiantes para elegir la profesión como maestras de Educación Preescolar, encontrando dos tendencias: una de orientación extrínseca y la otra de orientación intrínseca. En tal sentido, la mayor proporción con 57.9% hizo referencia a causas extrínsecas, distribuidas en un 55.3% quienes tomaron la decisión de ingresar a la carrera por su simpatía con los infantes, y

⁹⁵ Agosto de 2008.

un 2.6% por las opciones laborales que podría ofrecer la profesión; mientras que el 42.1% restante, justificó la elección del programa a partir de su interés personal, factor interpretado como de orden intrínseco (ver Tabla 1).

Tabla 1: Razones postuladas por las estudiantes para elegir la profesión: motivación

Motivación		
Razones	Frecuencia	Proporción
Infantes y salida laboral	22	57.9
Interés personal	16	42.1
Total	38	100

En la valoración sobre el desempeño académico obtenido durante las ocho prácticas profesionales aprobadas en el transcurso de la carrera, y previas a la práctica profesional cursada durante éste estudio, las explicaciones de la muestra se agruparon en dos tendencias equivalentes, es así como el 48.7% consideró que su desempeño académico había sido bueno, mientras que el otro 48.7% lo valoró como excelente; la muestra restante con un mínimo de 2.6% lo apreció como aceptable (ver Tabla 2).

Tabla 2: Valoración personal sobre el desempeño académico profesional

Desempeño académico		
Valoración	Frecuencia	Proporción
Excelente	19	48.7
Bueno	19	48.7
Aceptable	1	2.6
Total	39	100

La correlación de *Pearson* entre la orientación motivacional y la valoración del desempeño académico (ver Tabla 3) señala que no existe relación significativa entre ambas ($p= .738$).

Tabla 3: Correlación orientación motivacional y valoración por el desempeño académico
($n= 38$)

Concepción	Media		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Orientación motivacional	2.74	(1.50)			
Valoración por el desempeño académico	1.53	(.55)	-.056	.738	.80

Sobre las condiciones que han intervenido en el proceso académico de las estudiantes para obtener sus resultados, los datos se organizaron de nuevo en dos tendencias: factores atribuidos a un orden externo y factores atribuidos a un orden personal o interno: La mayor proporción de estudiantes indicó factores externos con una proporción del 68.4%, distribuido de la siguiente forma: el 31.6% señaló que sus resultados se debían a las condiciones del plan de estudios, el 21.1% a las características de los centros de práctica, el 13.2% a las orientaciones de los asesores de práctica, y el 2.6% a las circunstancias familiares; en tanto la menor proporción de estudiantes, señaló sus condiciones personales como elemento determinante para obtener sus logros, con un 31.6%, factor atribuido a lo interno (ver Tabla 4).

Tabla 4: Condiciones de influencia en los resultados del desempeño académico profesional

Condiciones de influencia en el desempeño		
Influencias	Frecuencia	Proporción
Plan de estudios, centros de práctica, asesores y familia.	26	68.4
Condiciones personales	12	31.6
Total	38	100

Es de anotar que no se observó correlación entre la orientación motivacional y el contexto de influencia en el desempeño ($p= .223$), (ver Tabla 5).

Tabla 5: Correlación de *Pearson* entre orientación motivacional y contexto de influencia en el desempeño académico ($n= 38$)

Concepción	Media		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Orientación motivacional	2.74	(1.50)	.89	.223	.24
Contexto influencia	2.37	(.94)			

En cuanto a las ocupaciones alternas de las estudiantes, se hallaron dos tendencias que son la dedicación exclusiva a la carrera o la dedicación compartida con otras labores. La mayor parte de las estudiantes afirmó tener dedicación exclusiva a la carrera con un 55.3%; en tanto el resto de la muestra (44.7%) indicó que compartían su formación profesional con otras ocupaciones, tales como compromisos familiares o laborales, encontrando que un 34.2% debía cumplir con obligaciones familiares (ama de casa, cuidado a hijos, hermanos o padres), un 5.3% asumía responsabilidades laborales relacionados con la profesión y el 5.3% restante, cumplía roles laborales en ocupaciones diferentes a lo educativo (ver Tabla 6).

Tabla 6: Contextos ocupacionales en el rol de estudiantes

Contextos de ocupación		
Contextos	Frecuencia	Proporción
Dedicación exclusiva	21	55.3
Dedicación compartida con ocupaciones familiares y laborales	17	44.7
Total	38	100

En conclusión, los resultados expuestos en la variable motivación, valoración sobre el desempeño académico, condiciones de influencia y contextos de ocupación, permiten organizar la muestra en dos grupos, uno de ellos con mayor referencia a una orientación motivacional extrínseca y el otro con una orientación intrínseca (motivación y condiciones de influencia), en los resultados académicos hay un polo de calificación buena y otro de excelente, y en cuanto a la dedicación hay un grupo de dedicación exclusiva y otro de dedicación compartida.

6.1.1.2. *Concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar*

Los datos recogidos en el segundo bloque muestran que entre las concepciones de aprendizaje como conocer, como aprender (comprender) o como aplicar, no existen diferencias significativas (ver Tabla 7). En otras palabras, al comparar las medias no se observaron diferencias significativas en la relación entre conocer y aprender ($p= .871$), entre conocer y aplicar ($p= .517$) y entre aprender y aplicar ($p= .368$).

Tabla 7: Concepción de aprendizaje como conocer, aprender, aplicar ($n=38$)

Concepción (Escala: 5-15)	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Conocer	11.13	(1.66)	-.163	.871	.03
Aprender	11.18	(1.64)			
Conocer	11.13	(1.66)	.654	.517	.11
Aplicar	10.94	(1.67)			
Aprender	11.18	(1.64)	.912	.368	.14
Aplicar	10.94	(1.67)			

6.1.1.3. *Creencias sobre la práctica profesional*

Los datos relacionados con las creencias sobre la práctica profesional fueron organizados a partir de un análisis factorial que arrojó como resultado la existencia de dos factores (ver Tabla 8). En función de los ítems que se agrupan en cada factor, los mismos se definieron como: creencias acerca del proceso de práctica (factor 1) y creencias acerca de las metas de práctica (factor 2). Se infiere que la sumatoria de los datos obtenidos en cada factor conforma la puntuación acerca de las creencias de la muestra sobre la práctica profesional como un todo.

Tabla 8: Creencias sobre la práctica profesional⁹⁶ (Análisis factorial)

Práctica profesional	Factor	
	Proceso	Metas
Creencia sobre la práctica _5	.904	
Creencia sobre la práctica _2	.572	
Creencia sobre la práctica _16	.548	
Creencia sobre la práctica _18	.526	
Creencia sobre la práctica _11	.395	
Creencia sobre la práctica _17	.381	
Creencia sobre la práctica _7		.907
Creencia sobre la práctica _9		.559
Creencia sobre la práctica _12		.486
Creencia sobre la práctica _10		.404
Creencia sobre la práctica _4		.386
Creencia sobre la práctica _14		.316

Toda vez que fueron definidos los factores que componen las creencias sobre la práctica profesional, se realizó un análisis comparativo con las medias de cada factor (ver Tabla 9), encontrando que no hay diferencias significativas respecto de las creencias sobre la práctica profesional como proceso, y las creencias sobre la práctica profesional como meta ($p = .950$).

Tabla 9: Diferencias entre creencias de práctica proceso y metas
($n = 39$)

Creencias práctica				
Práctica (escala: 12-36)	Media <i>M</i> <i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Práctica como proceso	15.35 (2.36)	.063	.950	.008
Práctica como meta	15.33 (2.19)			

⁹⁶ Método de extracción: Máxima verosimilitud. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

El numeral 19 de esta parte del CRD solicitaba describir la concepción sobre la práctica profesional. Las respuestas fueron organizadas y calificadas en función de su aproximación a lo solicitado, de este modo la muestra quedó repartida en tres grupos (ver Tabla 10); dos de ellos con el mismo porcentaje 42.9%, que hacen referencia a las respuestas medianamente correctas y/o correctas. El tercer grupo (14.3%) hace mención a los sujetos con respuestas incorrectas.

Tabla 10: Creencia sobre práctica descripción cualitativa-apreciación

Justificación	Frecuencia	Proporción
Medianamente correcto	12	42.9
Correcto	12	42.9
Incorrecto	4	14.3
Total	28	100
Perdidos	10	

Seguidamente, se analizan las relaciones entre las concepciones de aprendizaje y las creencias de práctica profesional como proceso y como metas. Las correlaciones observadas apuntan a ciertas relaciones significativas que son de interés (ver Tabla 11):

Tabla 11: Correlación entre las concepciones de aprendizaje y las creencias sobre la práctica

Indicadores	1	2	3	4	5
1. Conocer					
2. Aprender	.278				
	.091				
	38				
3. Aplicar	.458(**)	.534(**)			
	.004	.001			
	38	38			
4. Creencia práctica proceso	.344(*)	.482(**)	.498(**)		
	.035	.002	.001		
	38	38	38		
5. Creencia práctica meta	.068	.219	.274	.377(*)	
	.685	.186	.096	.018	
	38	38	38	39	
6. Creencia práctica como un todo	.253	.427(**)	.469(**)	.844(*)	.815(*)
	.125	.007	.003	.000	.000
	38	38	38	39	39

Se encontraron relaciones significativas entre la concepción de aprendizaje como aplicar y la concepción de aprendizaje como conocer ($p= .004$); y entre la concepción de aprendizaje como aplicar y la concepción de aprendizaje como aprender ($p= .001$).

Además, se hallaron relaciones significativas entre las creencias de práctica como proceso y la concepción de aprendizaje como conocer ($p= .035$); y de mayor magnitud de significación entre las creencias de práctica como proceso y la concepción de aprendizaje como aprender ($p= .002$) y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p= .001$). Aunque existe correlación significativa con las tres variables incluidas en la categoría de concepciones de aprendizaje: conocer, aprender y aplicar, destaca la magnitud de la relación de la práctica como proceso y las concepciones de aprendizaje como aprender y aplicar. Igualmente se observa que existe relación significativa entre las creencias de práctica como meta y las creencias de práctica como proceso ($p= 0.18$); información coherente con los datos obtenidos en la comparación de las medias de ambas

variables donde se evidencia que la muestra las concibe en forma conjunta o unificada como un todo relacionado entre sí.

Por último, se observan las relaciones significativas entre las creencias de la práctica como un todo y la concepción de aprendizaje como aprender ($p= .007$) y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p= .003$); además, una correlación más fuerte entre las creencias de práctica como un todo y las creencias de práctica como proceso ($p= .000$) y las creencias de práctica como meta ($p= .000$). Deduciendo de allí, que las estudiantes en la práctica profesional, consideran prioritaria la relación entre los procesos de práctica con la concepción de aprendizaje como aprender y aplicar.

6.1.1.4. Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional: planificación, control y evaluación

Las respuestas al bloque cuatro, con énfasis en la percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional: competencias de planificación, competencias de control y competencias de evaluación, fueron analizadas a través de la comparación de sus medias (ver Tabla 12).

Tal como lo demuestran los datos, no existen diferencias significativas entre la percepción sobre las competencias desarrolladas en planificación en contraste con la percepción de las competencias desarrolladas en control ($p= .271$); o en comparación con la percepción de las competencias desarrolladas en evaluación ($p= .839$). Sucede igual con la percepción sobre las competencias desarrolladas en control en contraste con la percepción sobre las competencias desarrolladas en evaluación ($p .410$). De aquí que para las estudiantes, las competencias desarrolladas en la práctica profesional se percibieron de manera semejante.

Tabla 12: Percepción competencias desarrolladas en planificación, control y evaluación
(*n*=39)

Percepción de competencia (Escala: 5-20)	Rango	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>			
Planificación	10-20	16.02	(2.59)	-1.11	.271	.18
Control	11-20	16.46	(2.40)			
Planificación	10-20	16.02	(2.59)	-.204	.839	.03
Evaluación	10-20	16.10	(2.56)			
Control	11-20	16.46	(2.40)	.833	.410	.15
Evaluación	10-20	16.10	(2.56)			

Al llegar a este punto, se consideró oportuno realizar un análisis de conglomerados con base en los resultados encontrados en las diferentes variables: motivación, concepción de aprendizaje (conocer, aprender y aplicar), creencias de práctica, creencias de la práctica como proceso, creencias de la práctica como meta, creencias de la práctica como un todo y percepción de competencias ejecutadas en la práctica: planificación, control y evaluación; dicha clasificación se realizó con la finalidad de hallar elementos explicativos para entender el objeto de estudio previsto.

La clasificación resultante agrupó a la muestra en cuatro grupos con doce, siete, diez y nueve estudiantes, respectivamente (ver Tabla 13). Los datos revelaron las siguientes diferencias.

Tabla 13: Centros de los conglomerados finales para el pretest.*(n=38)*

Variables	Conglomerado			
	1 <i>(n=12)</i>	2 <i>(n=7)</i>	3 <i>(n=10)</i>	4 <i>(n=9)</i>
Motivación	4	2	3	3
Concepción aprendizaje conocer	12	11	11	10
Concepción aprendizaje aprender	12	11	11	10
Concepción aprendizaje aplicar	12	11	11	9
Creencia práctica como proceso	17	13	17	13
Creencia práctica como meta	16	14	17	14
Creencias de práctica como un todo	33	27	33	27
Percepción competencias planificación	18	18	15	14
Percepción competencias control	18	18	16	14
Percepción competencias evaluación	18	18	14	14

El grupo 1 ($n= 12$) señaló una orientación motivacional intrínseca por la carrera en el último nivel de formación, alta percepción de las competencias desarrolladas en la práctica profesional (planeación, control, evaluación), una valoración positiva de la práctica (creencias de la práctica como proceso y como meta) y de la concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar.

El grupo 2 ($n= 7$) indicó una orientación motivacional extrínseca por la carrera en el último nivel de formación, un alto nivel de percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica (planeación, control, evaluación), una valoración negativa de la práctica, estando en el umbral más bajo las creencias de la práctica como proceso, seguido de la práctica como meta, y una co-dominancia media en las concepciones de aprendizaje como conocer, aprender, y aplicar.

El grupo 3 ($n= 10$) mostró una co-dominancia en la orientación motivacional por la carrera en el último nivel de formación, un bajo nivel de competencias percibidas estando en el umbral más bajo percepción de competencias sobre evaluación, seguido de las de planificación y un rango medio bajo en las competencias sobre control; igualmente se evidencia una valoración positiva sobre la práctica (creencias de la práctica como proceso y como meta), y una co-dominancia media sobre las concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar.

Por último, el grupo 4 ($n= 9$) demostró una co-dominancia en la orientación motivacional por la carrera en el último nivel de formación, un bajo nivel de percepción sobre las competencias ejecutadas en práctica (planeación, control, evaluación), una valoración negativa sobre la práctica, estando en el umbral más bajo las creencias de la práctica como proceso, seguido de la práctica como meta, y una valoración negativa sobre la concepción de aprendizaje, quedando en el nivel más bajo la concepción de aprendizaje como aplicar.

6.1.1.5. Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: pedagogía, educabilidad y enseñabilidad

El último bloque de preguntas del CRD correspondía a los conocimientos declarativos, distribuidos en tres saberes: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad. Los datos ofrecidos no corresponden al total de la muestra, sino a una parte de la misma en cada indicador. Aún así, se procedió con la comparación de las medias (ver Tabla 14), encontrando que para un total de 9 estudiantes no hay diferencias significativas entre los conocimientos de pedagogía y enseñabilidad ($p= .308$); mientras que para 11 estudiantes si que existen diferencias significativas entre los conocimientos de pedagogía y los conocimientos de educabilidad ($p= .002$), a favor de los contenidos de pedagogía; de igual forma para un total de 17 estudiantes, existen diferencias significativas entre los conocimientos de enseñabilidad y educabilidad ($p= .003$), a favor de los conocimientos de enseñabilidad.

Tabla 14: Conocimientos declarativos: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad.

Conocimientos declarativos				
Conocimientos declarativos	Media M SD	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Conocimientos pedagogía	14.11 (2.57)	1.08	.308	.43
Conocimientos enseñabilidad	13.00 (1.32)			
(<i>n</i> =9)				
Conocimientos enseñabilidad	12.70 (1.49)	3.43	.003	1.06
Conocimientos educabilidad	11.11 (1.40)			
(<i>n</i> =17)				
Conocimientos pedagogía	13.54 (3.32)	4.27	.002	.87
Conocimientos educabilidad	10.63 (1.36)			
(<i>n</i> =11)				

Finalizada la descripción estadística del pretest, se refieren los datos del postest. Cabe destacar que para la segunda prueba se presentaron diez estudiantes más, que por múltiples razones no pudieron asistir a la primera; razón por la cual se exponen dos resultados del postest: análisis descriptivo transversal con el total de la muestra participante (49 estudiantes) y, análisis descriptivo longitudinal, contando sólo las estudiantes que participaron en el pretest (38 estudiantes).

6.1.2. Resultados del postest (análisis transversal)

La información del postest, se obtuvo luego de finalizado el último⁹⁷ y décimo semestre de las estudiantes participantes (*n*= 49); cuatro meses después de aplicado el pretest. La descripción de estos resultados mantiene la secuencia o estructura del pretest.

⁹⁷ Noviembre 2008.

6.1.2.1. Datos personales y valoración

La motivación es la primera de las variables que aquí se presentan, estas preguntas forman parte del bloque uno (datos personales y valoración), y corresponde a las razones expuestas por las estudiantes para elegir la profesión a magisterio en Educación Preescolar. Los resultados, al igual que en el pretest señalan la existencia de dos polos o tendencias: una de orden intrínseca y otra extrínseca (ver Tabla 15). La mayor parte de la muestra (59.6%) se inclinó por señalar razones de interés personal adjudicadas a la orientación intrínseca; más una buena parte de las estudiantes (40.4%), aún en la fase final de sus estudios universitarios aporta razones de índole extrínseco, como por ejemplo los niños (34 %) o motivos relacionados con la familia (6.4%).

Tabla 15: Razones que postulan las estudiantes para elegir la profesión

Motivación		
Razones	Frecuencia	Proporción
Interés personal	28	59.6
Infantes y situación familia	19	40.4
Total	47	100

Respecto de la apreciación personal sobre la valoración que merece el desempeño académico durante las nueve prácticas profesionales aprobadas en el transcurso de la carrera, las calificaciones de la muestra se dividieron en tres grupos: un grupo (48.9%) se valoró con un desempeño excelente, otro (48.9%) se evaluó con un desempeño bueno; y el restante (2.1%) lo consideró aceptable (ver Tabla 16).

Tabla 16: Valoración personal sobre el desempeño académico profesional

Desempeño académico		
Valoración	Frecuencia	Proporción
Excelente	23	48.9
Bueno	23	48.9
Aceptable	1	2.1
Total	47	100

La correlación de *Pearson* entre la orientación motivacional y la valoración del desempeño académico (ver Tabla 17), señaló que no había relación significativa entre las variables ($p=.116$).

Tabla 17: Correlación entre orientación motivacional y valoración por el desempeño académico ($n= 47$)

Variables	Media		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Orientación motivacional	2.21	(1.48)	.232	.116	.45
Valoración desempeño	1.53	(.54)			

Alrededor de las situaciones que de alguna manera han influido en las estudiantes para alcanzar los resultados académicos durante su proceso de formación; las respuestas de la muestra se subdividieron en dos tendencias: condiciones de influencia de orden externo y condiciones de influencia de orden interno (ver Tabla 18). La mayor proporción (61.7%) está relacionada con factores externos, distribuidos en un 23.4% a las condiciones del plan de estudio, un 23.4% a las características de los centros de práctica, un 12.8% a las orientaciones de los asesores de práctica y un 2.1% a las circunstancias socio-familiares; en tanto la menor proporción de la muestra, con un 38.3% señaló sus condiciones personales como factor incidente en su desempeño, justificación de orientación interna.

Tabla 18: Condiciones de influencia en los resultados del desempeño académico

Condiciones de influencia en el desempeño		
Influencia	Frecuencia	Proporción
Plan de estudios, asesores y centros de práctica, familia.	29	61.7
Capacidades personales	18	38.3
Total	47	100

En la correlación de *Pearson* entre la orientación motivacional y el contexto de influencia en el desempeño (ver Tabla 19), se evidenció que no hay relación significativa entre ambas ($p = .171$).

Tabla 19: Correlación entre orientación motivacional y contexto de influencia en el desempeño académico ($n = 47$)

Variables	Media		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Orientación motivacional	2.21	(1.48)	.203	.171	.02
Contexto de influencia	2.23	(.98)			

Los datos sobre las ocupaciones de las estudiantes, alternas a su formación académica, dividieron la muestra en dos tendencias (ver Tabla 20); de tal forma que con una alta (51.1%) corresponde a estudiantes con dedicación compartida entre la profesión y otras labores, que a su vez se distribuye en tres subgrupos: el 27.7% con responsabilidades familiares, el 14.9% con obligaciones laborales sin relación con lo educativo y un 8.5% con compromisos laborales en el ámbito educativo; mientras el resto del grupo (48.9%) señala tener dedicación exclusiva a la carrera.

Tabla 20: Contextos ocupacionales al rol de estudiantes

Contextos ocupacionales		
Contextos ocupacionales	Frecuencia	Proporción
Dedicación compartida con familia y el trabajo.	24	51.1
Dedicación exclusiva	23	48.9
Total	47	100

En síntesis, los resultados sobre la variable motivación, valoración sobre el desempeño académico, condiciones de influencia en el desempeño académico y contextos de ocupación; permiten sub-dividir la muestra con proporciones semejantes en las variables de valoración al

desempeño académico, y contextos de influencia para lograr ese resultado en el desempeño académico; y con diferencias de proporción en las variables de motivación y ocupación alterna a la carrera.

6.1.2.2. Concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar

La información encontrada al comparar las medias sobre la concepción de aprendizaje como conocer, concepción de aprendizaje como aprender y concepción de aprendizaje como aplicar, en relación con la formación y la práctica profesional muestra que desde la opinión de las estudiantes participantes en este estudio existen relaciones muy significativas entre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aprender ($p < .000$), y entre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p < .000$); pero, no se observó relación significativa entre la concepción de aprendizaje como aprender y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p = .248$). De aquí se infiere que para la muestra, los procesos de aprender y aplicar se componen como un todo diferenciando de la sola acción de conocer como forma o concepción de aprendizaje (ver Tabla 21).

Tabla 21: Concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar

Concepción (Escala: 5-15)	Rango	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>			
Conocer	(8-14)	10.33	(1.84)	-4.26	.000	.55
Aprender	(7-15)	11.44	(1.99)			
<i>n</i> =45						
Conocer	(8-14)	10.30	(1.83)	-4.66	.000	.71
Aplicar	(8-15)	11.76	(2.03)			
<i>n</i> =46						
Aprender	(7-15)	11.44	(1.99)	-1.17	.248	.15
Aplicar	(8-15)	11.76	(2.05)			
<i>n</i> =45						

6.1.2.3. Creencias sobre la práctica profesional como proceso y como meta

Al respecto de los factores que componen las creencias de práctica, se recuerda que fueron organizados a través de un análisis factorial en el pretest. El análisis de la diferencia de medias entre cada factor (ver Tabla 22) indica que no existen diferencias significativas para la muestra respecto de las creencias sobre la práctica profesional como proceso y las creencias sobre la práctica profesional como meta ($p = .575$).

Tabla 22: Diferencias entre proceso y meta de práctica (T de Student)
($n = 46$)

Práctica (escala:12-36)	Rango	Media <i>M SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Práctica como proceso	12-18	15.74 (1.58)	.565	.575	.09
Práctica como meta	11-18	15.59 (1.93)			

En el numeral 19, se solicitaba a la muestra, describir la concepción sobre la práctica profesional. Las respuestas fueron organizadas y analizadas a partir de análisis descriptivos que permitieron sub-dividir a la muestra en tres grupos (ver Tabla 23) distribuidos en: estudiantes que dieron una respuesta medianamente correcta (45.5%) y respuestas correctas (45.5%), y un tercer grupo más pequeño en cuanto a la proporción de estudiantes que lo conforman con respuestas incorrectas (9.1%). En esta pregunta 16 estudiantes no contestaron.

Tabla 23: Concepción de práctica descripción cualitativa-apreciación.

Justificación	Frecuencia	Proporción
Incorrecto	3	9.1
Medianamente correcto	15	45.5
Correcto	15	45.5
Total	33	100
Perdidos	16	

De los resultados descritos hasta aquí, se eligieron los obtenidos sobre las concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, las creencias de práctica profesional como proceso y como metas (tal como en el pretest), para analizarlos de manera conjunta, con la finalidad de considerar las relaciones entre dichas variables. Los resultados (ver Tabla 24) señalan correlaciones significativas entre algunas de las variables enunciadas.

Tabla 24: Correlación entre las concepciones de aprendizaje y las creencias sobre la práctica

Indicadores	1	2	3	4	5	6
1. Conocer	1	.588(**)	.406(**)			
		.000	.005			
	46	45	46			
2. Aprender	.588(**)	1	.614(**)	.138	.339(*)	.280
	.000		.000	.364	.025	.066
	45	45	45	45	44	44
3. Aplicar	.406(**)	.614(**)	1	.378(**)	.354(*)	.420(**)
	.005	.000		.010	.017	.004
	46	45	46	46	45	45
4. Practica como proceso	.023	.138	.378(**)	1	.478(**)	.828(**)
	.880	.364	.010		.001	.000
	46	45	46	47	46	46
5. Practica como meta	.086	.339(*)	.354(*)	.478(**)	1	.889(**)
	.576	.025	.017	.001		.000
	45	44	45	46	46	46
6. Practica	.053	.280	.420(**)	.828(**)	.889(**)	1
	.730	.066	.004	.000	.000	
	45	44	45	46	46	46

La información permite evidenciar relaciones significativas entre los indicadores que integran la variable de concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar. En tal sentido, se observan relaciones significativas entre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aprender ($p < .000$); y entre las concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p = .005$); igual sucede entre la concepción de aprendizaje como aprender y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p < .000$).

De igual forma, se hallaron relaciones significativas entre la concepción de aprendizaje como aprender y las creencias de práctica como meta ($p= .025$); y entre la concepción de aprendizaje como aplicar y las creencias de práctica como proceso ($p= .010$); entre la concepción de aprendizaje como aplicar y las creencias de práctica como meta ($p= .017$); y entre la concepción de aprendizaje como aplicar y las creencias de práctica ($p= .004$). Se infiere con ello, el lugar privilegiado o la estrecha relación que guardan la concepción de aprendizaje como aplicar y la práctica profesional, sin dejar de reconocer el papel que otorgan las estudiantes a la concepción de aprendizaje como aprender en la práctica.

De manera muy significativa, se evidenciaron también las relaciones entre las creencias de práctica como proceso y las creencias de práctica como meta ($p= .001$); además se observaron las relaciones significativas entre las creencias de práctica como proceso y las creencias de práctica ($p= .000$); y entre las creencias de práctica como meta y las creencias de práctica ($p= .000$).

En resumen, se observan relaciones significativas en el posttest (análisis transversal) entre las concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar entre sí; las concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar con las creencias de práctica como proceso y como metas; y las creencias de práctica como proceso y como meta entre sí.

6.1.2.4. Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional: planificación, control y evaluación

De acuerdo al procedimiento de comparación realizado entre las medias asignadas a la percepción de las competencias desarrolladas en la práctica profesional: planificación, control y evaluación (ver Tabla 25); los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas entre la percepción sobre las competencias desarrolladas en planeación en contraste con las competencias de control ($p= .009$); y la percepción sobre las competencias desarrolladas en control en contraste con las competencias desarrolladas en evaluación ($p= .005$); en cambio, no se observaron diferencias significativas entre la percepción sobre las competencias desarrolladas en planificación, en comparación con las competencias de evaluación ($p= .614$).

Tabla 25: Percepción competencias desarrolladas en planeación, control y evaluación
(*n* =47)

Percepción competencia desarrollada (escala: 5-20)	Rango	Media <i>M SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Planificación	10-20	16.55 (2.49)	-2.74	.009	.32
Control	11-20	17.32 (2.39)			
Planificación	10-20	16.55 (2.49)	.508	.614	.06
Evaluación	9-20	16.40 (2.93)			
Control	11-20	17.32 (2.39)	2.96	.005	.38
Evaluación	9-20	16.40 (2.93)			

Como una oportunidad para encontrar elementos nuevos y explicativos sobre los objetivos del estudio y comprender las relaciones entre las variables descritas, se realizó igual que como en la fase pretest, un análisis de conglomerados a partir de los resultados hallados en las variables: concepciones de aprendizaje como conocer, aprender, aplicar, creencias de práctica, creencias de práctica como proceso y como meta, y competencias ejecutadas en práctica: planificación, control y evaluación.

El resultado ofreció una clasificación que distribuía a la muestra en cuatro grupos: con veintiún estudiantes, nueve, dos y doce respectivamente (ver Tabla 26), cuya relación entre variables reveló las siguientes diferencias.

Tabla 26. Centros de los conglomerados finales posttest
(*n*=44)

Variables	Conglomerado			
	1 (<i>n</i> =21)	2 (<i>n</i> =9)	3 (<i>n</i> =2)	4 (<i>n</i> =12)
Motivación	3	2	3	2
Conocer	11	11	10	9
Aprender	12	11	10	10
Aplicar	13	11	11	10
Concepción práctica como proceso	17	14	16	15
Concepción práctica como meta	17	14	12	15
Concepción practica	34	28	28	30
Percepción competencia planificación	18	17	10	15
Percepción competencia control	18	17	11	17
Percepción competencia evaluación	18	17	11	14

El grupo 1 (*n*= 21) señaló una co-dominancia en la orientación motivacional por la carrera en el último nivel de formación, una alta percepción de las competencias desarrolladas en la práctica profesional (planeación, control, evaluación), una valoración positiva de la práctica (creencias de la práctica como proceso y como meta), y de la concepción de aprendizaje como aprender y la concepción de aprendizaje como aplicar.

El grupo 2 (*n*= 9) se observó una orientación motivación extrínseca por la carrera en el último semestre de formación, un alto nivel de percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica (planeación, control, evaluación), una valoración negativa de la práctica (creencias de la práctica como proceso y como meta) y una co-dominancia media de la concepción de aprendizaje como conocer, la concepción de aprendizaje como aprender, y la concepción de aprendizaje como aplicar.

Se diría que el grupo 3 (*n*= 2) disminuyendo visiblemente el número de integrantes, manifestó una co-dominancia en la orientación motivacional por la carrera en el último nivel de formación, un bajo nivel de competencias percibidas en planeación, control y evaluación; pero una valoración positiva sobre las creencias de práctica, y de la práctica como proceso; pero una

valoración negativa de la práctica como meta; u una concepción media sobre aplicar y negativa baja sobre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aprender.

Finalmente, el grupo 4 ($n= 12$) demostró percepciones muy diversas: una orientación motivacional extrínseca por la carrera en el último nivel de formación, una percepción alta de la competencia de control, percepción media sobre la competencia de planificación y bajo sobre la competencia de evaluación; una valoración con tendencia a lo media baja sobre la práctica (creencias de la práctica como proceso y como meta); y una valoración baja negativa sobre la concepción de aprendizaje como aprender y la concepción de aprendizaje como aplicar, quedando en un umbral más bajo la concepción de aprendizaje como conocer.

6.1.2.5. Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: pedagogía, educabilidad y enseñabilidad

En el último bloque de preguntas del CRD se encontraban los conocimientos declarativos distribuidos en tres tipos de saberes: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad. Los datos no ofrecieron un resultado para el total de la muestra, sino para fracciones de la misma, en coherencia con cada indicador. Aún así, se procedió con la comparación de las medias (ver Tabla 27), encontrando que para un total de 18 estudiantes, había diferencias significativas entre los conocimientos de pedagogía y enseñabilidad ($p= 0.15$); igualmente entre los conocimientos de pedagogía y los conocimientos de educabilidad ($p= .000$); mientras que un total de 31 estudiantes, muestra diferencias significativas entre los conocimientos de enseñabilidad y educabilidad ($p= .000$).

Tabla 27: Conocimientos declarativos: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad.

Conocimientos declarativos					
Conocimientos declarativos	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	SD			
Conocimientos pedagogía	15.72	(2.42)	2.69	0.15	.96
Conocimientos enseñabilidad	13.39	(2.74)			
(n= 18)					
Conocimientos enseñabilidad	13.32	(3.17)	5.54	.000	.89
Conocimientos educabilidad	10.48	(1.12)			
(n= 31)					
Conocimientos pedagogía	15.72	(2.42)	8.23	.000	2.02
Conocimientos educabilidad	10.83	(1.24)			
(n= 18)					

Concluida la descripción estadística del postest como un análisis transversal; se expone la descripción del postest longitudinal correspondiente al análisis referido con las mismas estudiantes que participaron en el pretest.

6.1.3. Resultados del postest (análisis longitudinal)

La descripción de estos resultados, mantiene la estructura de los análisis anteriores.

6.1.3.1. Datos personales y valoración

En la motivación como primera variable de las preguntas integradas a datos personales y valoración, y evidente en las razones expuestas por las estudiantes para elegir la profesión a magisterio en Educación Preescolar, los estadísticos señalaron dos grupos: uno de orden intrínseco y otro extrínseco (ver Tabla 28). Así, en mayor proporción, 55.3%, la muestra indicó

razones de orden personal correlacionados con la orientación intrínseca, y en menor proporción 44.7%, la muestra adjudicó la elección de la carrera a razones inspiradas en la motivación familiar y los niños, asociados con factores de orientación extrínseca.

Tabla 28: Razones que postulan las estudiantes para elegir la profesión

Motivación		
Razones	Frecuencia	Proporción
Interés personal	21	55.3
Infantes y situación familia	17	44.7
Total	38	100

Sobre la apreciación personal o valoración que merece el desempeño académico durante las nueve prácticas profesionales aprobadas durante la carrera, la muestra se dividió en tres grupos (ver Tabla 29): en mayor porcentaje el grupo que valoró su desempeño como excelente 52.6%; seguido de un grupo con menor porcentaje 44.7% que consideró su desempeño como bueno; y un tercer grupo con un mínimo de porcentaje 2.6%, que apreció como aceptable su desempeño.

Tabla 29: Valoración personal sobre el desempeño académico profesional

Desempeño académico		
Valoración	Frecuencia	Proporción
Excelente	20	52.6
Bueno	17	44.7
Aceptable	1	2.6
Total	38	100

La correlación de *Pearson* entre la orientación motivacional y la valoración del desempeño académico (ver Tabla 30) indicó que si hay relación significativa entre las variables ($p= .039$).

Tabla 30: Correlación entre orientación motivacional y valoración por el desempeño académico
($n= 38$)

Variables	Media		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Orientación motivacional	2.34	(1.51)	.337	.039	.55
Valoración desempeño	1.50	(.55)			

Al respecto de las situaciones que han influido en las estudiantes para lograr los resultados académicos durante su proceso de formación; las respuestas de la muestra se subdividieron en dos tendencias (ver Tabla 31): condiciones de influencia de orden externo y de orden interno. La mayor proporción con un 68.4% estuvo relacionada con factores externos tales como: las condiciones del plan de estudio 23.7%, las características de los centros de práctica 23.7%, las orientaciones de los asesores de práctica 15.8%, y las circunstancias socio-familiares con un 5.2%; y en menor proporción, con un 31.6% la muestra señaló sus condiciones personales como factor incidente en su desempeño, elemento de orientación interna.

Tabla 31: Condiciones de influencia en los resultados del desempeño académico

Condiciones de influencia en el desempeño		
Influencia	Frecuencia	Proporción
Plan de estudios, asesores y centros de práctica, familia.	26	68.4
Capacidades personales	12	31.6
Total	38	100

La correlación de *Pearson* entre la orientación motivacional y contexto de influencia en el desempeño (ver Tabla 32) señala que hay relación significativa ($p= .350$).

Tabla 32: Correlación entre orientación motivacional y contexto de influencia en el desempeño académico ($n= 37$)

Variables	Media		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Orientación motivacional	2.34	(1.51)	.156	.350	.03
Contexto influencia	2.37	(.94)			

Los datos sobre las ocupaciones de las estudiantes, alternas a su formación académica, dividieron la muestra en dos tendencias (ver Tabla 33), de tal forma que con una proporción alta de 52.6%, se encontró el grupo con dedicación compartida entre la profesión y otras labores, distribuidas en tres subgrupos: el 29.7% con responsabilidades familiares, el 6.7% con obligaciones laborales sin relación con lo educativo y, el 16.2% con compromisos laborales en el ámbito educativo; mientras el resto del grupo, en menor proporción, expuso que tenía, dedicación exclusiva a la profesión con un 47.4%.

Tabla 33: Contextos ocupacionales al rol de estudiantes

Contextos ocupacionales		
Contextos ocupacionales	Frecuencia	Proporción
Dedicación compartida con familia y el trabajo.	20	52.6
Dedicación exclusiva	18	47.4
Total	38	100

En síntesis, los resultados sobre la variable motivación, valoración sobre el desempeño académico, condiciones de influencia en el desempeño académico y contextos de ocupación; organizaron la muestra en dos grupos con proporciones semejantes en las variables de motivación, valoración al desempeño académico y ocupación alterna a la carrera.

6.1.3.2. *Concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar*

Al comparar las medias sobre la concepción de aprendizaje como conocer, concepción de aprendizaje como aprender y concepción de aprendizaje como aplicar, integrada a la formación y práctica profesional, se encontró que para la muestra existían relaciones muy significativas entre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aprender ($p = .000$), y entre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p = .000$); pero, no se observaron diferencias significativas en la relación entre la concepción de aprendizaje como aprender y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p = .119$), infiriendo de ello, que para la muestra, los procesos de aprender y aplicar se componen como un todo (ver Tabla 34).

Tabla 34: Concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar

Concepción (Escala: 5-15)	Rango	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>			
Conocer	(8-14)	10.0	(1.63)	-4.04	.000	.55
Aprender	(7-15)	11.1	(2.00)			
<i>n</i> =35						
Conocer	(8-14)	9.97	(1.62)	-4.77	.000	.75
Aplicar	(8-15)	11.6	(2.17)			
<i>n</i> =36						
Aprender	(7-15)	11.1	(2.00)	-1.60	.119	.22
Aplicar	(8-15)	11.6	(2.20)			
<i>n</i> =45						

6.1.3.3. *Creencias sobre la práctica profesional como proceso y como meta*

El análisis comparativo entre las medias de los factores que integran la práctica: proceso y meta, se evidenció a través de la *T de Student* (ver Tabla 35), encontrando que no existen diferencias significativas para la muestra, en lo referido con las creencias sobre la práctica profesional como proceso, y las creencias sobre la práctica profesional como meta ($p = .436$).

Tabla 35: Diferencias entre las creencias de práctica como proceso y meta
(*n*=36)

Práctica (escala:12-36)	Rango	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>			
Práctica como proceso	12-18	15.86	(1.45)	.788	.436	.16
Práctica como meta	11-18	15.62	(2.01)			

El numeral 19 solicitaba a la muestra, describir la concepción sobre la práctica profesional, respuestas que fueron organizadas y analizadas, ofreciendo como resultado un estadístico, desde el cual se reparte la muestra en tres grupos (ver Tabla 36), distribuidos en: un grupo que ofreció respuestas medianamente correctas (50.0%), un grupo con respuestas correctas (42.3%), y un grupo con menos estudiantes que respondieron de manera incorrecta (7.7%). Doce estudiantes no contestan la pregunta.

Tabla 36: Concepción de práctica descripción cualitativa-apreciación.

Justificación	Frecuencia	Proporción
Medianamente correcto	13	50.0
Correcto	11	42.3
Incorrecto	2	7.7
Total	26	100
Perdidos	12	

De los resultados descritos hasta aquí, se reeligieron los obtenidos sobre las concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, las creencias de práctica profesional como proceso y como metas (tal como en el pretest), para analizarlos de manera conjunta, buscando generar datos que respondieran a predicciones de asociación, en aras de fundamentar los objetivos del estudio. Los resultados (ver Tabla 37) señalaron correlaciones significativas entre algunas de las variables enunciadas.

Tabla 37: Correlación entre las concepciones de aprendizaje y las creencias sobre la práctica

Indicadores	1	2	3	4	5	6
1. Conocer	1	,565(**)	,375(*)	,010	,148	,084
		,000	,022	,953	,390	,626
	37	36	37	37	36	36
2. Aprender	,565(**)	1	,607(**)	,269	,405(*)	,397(*)
	,000		,000	,112	,016	,018
	36	36	36	36	35	35
3. Aplicar	,375(*)	,607(**)	1	,422(**)	,353(*)	,443(**)
	,022	,000		,009	,035	,007
	37	36	37	37	36	36
4. Práctica como proceso	,010	,269	,422(**)	1	,455(**)	,797(**)
	,953	,112	,009		,005	,000
	37	36	37	38	37	37
5. Práctica como meta	,148	,405(*)	,353(*)	,455(**)	1	,900(**)
	,390	,016	,035	,005		,000
	36	35	36	37	37	37
6. Creencias práctica	,084	,397(*)	,443(**)	,797(**)	,900(**)	1
	,626	,018	,007	,000	,000	
	36	35	36	37	37	37

La información permite evidenciar relaciones significativas entre los indicadores que integran la variable de concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar. En tal sentido, se observan relaciones significativas entre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aprender ($p = .000$); y entre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p = .022$); igual sucede entre la concepción de aprendizaje como aprender y la concepción de aprendizaje como aplicar ($p = .000$).

De igual forma, se hallaron relaciones significativas entre la concepción de aprendizaje como aprender y las creencias de práctica como meta ($p = .016$); y entre la concepción de aprendizaje como aprender y las creencias de práctica como un todo: proceso y meta ($p = .018$). En el mismo sentido, se encontraron relaciones significativas entre la concepción de aprendizaje como aplicar y las creencias de práctica como proceso ($p = .009$); entre la concepción de aprendizaje como

aplicar y las creencias de práctica como meta ($p= .035$); y entre la concepción de aprendizaje como aplicar y las creencias de práctica como un todo ($p= .007$). Se infiere con ello, el lugar privilegiado o la estrecha relación entre la concepción de aprendizaje como aplicar y la práctica profesional, sin dejar de reconocer el papel que otorgan las estudiantes en la práctica, a la concepción de aprendizaje como aprender.

De evidenciaron también relaciones significativas entre las creencias de práctica como proceso y las creencias de práctica como meta ($p= .005$); y entre las creencias de práctica como proceso y las creencias de práctica como un todo ($p= .000$). Además se observaron relaciones significativas entre las creencias de práctica como meta y las creencias de práctica como proceso ($p= .005$); y entre las creencias de práctica como meta y las creencias de práctica como un todo ($p= .000$).

En resumen en el análisis longitudinal del posttest, se observan relaciones significativas entre las concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, entre sí; las concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, con las creencias de práctica como proceso y como metas; y las creencias de práctica como proceso y como meta entre sí.

6.1.3.4. Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional: planificación, control y evaluación

La comparación realizada entre las medias sobre la percepción de las competencias desarrolladas en la práctica profesional: planificación, control y evaluación (ver Tabla 38); mostraron como resultados que existen diferencias significativas entre la percepción sobre las competencias desarrolladas en planeación en contraste con las competencias de control ($p= .004$); y la percepción sobre las competencias desarrolladas en control en contraste con las competencias desarrolladas en evaluación ($p= .007$); en cambio, no se observaron diferencias significativas entre la percepción sobre las competencias desarrolladas en planificación, en comparación con las competencias de evaluación ($p= .937$).

Tabla 38: Percepción competencias desarrolladas en planeación, control y evaluación
(*n*= 37)

Percepción competencia desarrollada (escala: 5-20)	Rango	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>			
Planificación	10-20	16.42	(2.60)	-3.04	.004	.38
Control	11-20	17.42	(2.57)			
Planificación	10-20	16.42	(2.60)	-.080	.937	.01
Evaluación	9-20	16.45	(2.92)			
Control	11-20	17.42	(2.57)	2.87	.007	.37
Evaluación	9-20	16.45	(2.92)			

En la intención de encontrar nuevos argumentos explicativos sobre los objetivos del estudio, y comprender las relaciones entre las variables descritas, se realizó igual que como en el pretest y el postest transversal, un análisis de conglomerados a partir de los resultados hallados en las variables: concepciones de aprendizaje como conocer, aprender, aplicar, creencias de práctica, creencias de práctica como proceso y como meta, y competencias ejecutadas en práctica: planificación, control y evaluación.

El resultado ofreció una clasificación que distribuye la muestra en cuatro grupos: quince, trece, dos y cinco respectivamente (ver Tabla 39), tres estudiantes no se agruparon. La relación entre variables reveló las siguientes diferencias.

Tabla 39. Centros de los conglomerados finales posttest: análisis longitudinal. $(n= 35)$

Variables	Conglomerado			
	1 $(n= 15)$	2 $(n= 13)$	3 $(n= 2)$	4 $(n= 5)$
Motivación	3	2	3	2
Conocer	10	10	10	9
Aprender	12	11	10	9
Aplicar	13	11	11	9
Práctica como proceso	17	15	16	15
Práctica como meta	17	15	12	14
Creencias de práctica	34	30	28	29
Competencias planificación	18	17	10	14
Competencias control	19	18	11	15
Competencias evaluación	18	17	11	12

El grupo 1 ($n= 15$) señaló una co-dominancia en la orientación motivacional por la carrera en el último nivel de formación, una alta percepción de las competencias desarrolladas en la práctica profesional (planeación, control, evaluación), una valoración positiva de la práctica (creencias de la práctica como proceso y como meta), y de la concepción de aprendizaje como aprender y la concepción de aprendizaje como aplicar.

El grupo 2 ($n= 13$) se observó una orientación motivación extrínseca por la carrera en el último semestre de formación, un alto nivel de percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica (planeación, control, evaluación), una valoración media baja de las creencias de la práctica como proceso y como meta, y como un todo; y una co-dominancia media alta de las concepciones de aprendizaje (conocer, aprender, aplicar).

El grupo 3 ($n= 2$) disminuyendo visiblemente el número de integrantes, manifestó una co-dominancia en la orientación motivacional por la carrera en el último nivel de formación, un nivel bajo o negativo de percepciones sobre las competencias desarrolladas en planeación, control y evaluación; una valoración media alta sobre las creencias de práctica como proceso, y baja – negativa sobre práctica como meta y práctica como un todo; además una apreciación

media baja sobre la concepción de aprendizaje como conocer, la concepción de aprendizaje como aprender y la concepción de aprendizaje como aplicar.

Finalmente, el grupo 4 ($n= 5$) demostró una orientación motivacional extrínseca por la carrera en el último nivel de formación, una percepción media por las competencias en control, y percepción media baja sobre la competencia de planificación y baja o negativa sobre la competencia de evaluación; una valoración con tendencia a lo media baja sobre las creencias de la práctica como proceso, como meta, y como un todo; y una valoración baja negativa sobre la concepción de aprendizaje como conocer, la concepción de aprendizaje como aprender y la concepción de aprendizaje como aplicar.

6.1.3.5. Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: pedagogía, educabilidad y enseñabilidad

En el último bloque de preguntas del CRD se encontraban los conocimientos declarativos distribuidos en tres tipos de saberes: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad. Los datos no ofrecieron un resultado para el total de la muestra, sino para fracciones de la misma, en coherencia con cada indicador. Aún así, se procedió con la comparación de las medias (ver Tabla 40), encontrando que para un total de 15 estudiantes, había diferencias significativas entre los conocimientos de pedagogía y enseñabilidad ($p= 0.24$); y entre los conocimientos de pedagogía y los conocimientos de educabilidad ($p= .000$); mientras que un total de 25 estudiantes, existieron diferencias muy significativas entre los conocimientos de enseñabilidad y educabilidad ($p= .000$).

Tabla 40: Conocimientos declarativos: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad

Conocimientos declarativos					
Conocimientos declarativos	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	SD			
Conocimientos pedagogía	15.94	(2.48)	2.50	.024	.98
Conocimientos enseñabilidad	13.50	(2.89)			
(n=15)					
Conocimientos enseñabilidad	13.85	(3.05)	5.93	.000	1.07
Conocimientos educabilidad	10.58	(1.13)			
(n=25)					
Conocimientos pedagogía	15.94	(2.48)	7.95	.000	2.06
Conocimientos educabilidad	10.81	(1.32)			
(n=15)					

Se expone a continuación la descripción estadística y comparativa entre el pretest y el postest longitudinal.

6.1.4. Comparación medias pretest y postest longitudinal

Una vez se describieron los resultados obtenidos tanto en el pretest como en el postest, se realizó el contraste de las medias resultantes con la finalidad de analizar las posibles diferencias entre ambas fases (para ello se empleó la prueba *T Student* para muestras relacionadas).

6.1.4.1. Datos personales y valoración

El análisis comparativo de las medias en las variables motivación, auto-percepción sobre el desempeño académico, factores de influencia en dicho desempeño y contextos ocupacionales, en

ambas pruebas, demostró que no existen diferencias significativas entre lo que se auto-reporta al comenzar y al finalizar el semestre respecto de las variables enunciadas.

En la comparación de las medias referidas con las razones para elegir la profesión (ver Tabla 41), que hace referencia a la variable de motivación, no se hallaron diferencias significativas entre los resultados de la orientación motivacional encontrada en el pretest, con la orientación motivacional del postest ($p= .133$).

Tabla 41: Comparación razones de las estudiantes para elegir la profesión

Motivación	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Motivación 1	2.74	(1.50)	1.53	.133	.26
Motivación 2	2.34	(1.51)			

gl.37

El contraste de las medias respecto de la valoración personal sobre el desempeño académico profesional en ambas pruebas (ver Tabla 42), igualmente señala que no existían diferencias significativas ($p= .767$).

Tabla 42: Comparación valoración personal sobre el desempeño académico profesional

Valoración	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Valoración 1	1.53	(.55)	.298	.767	.05
Valoración 2	1.50	(.55)			

gl.37

Acerca de los resultados sobre las condiciones de influencia en el desempeño académico, el cotejo efectuado con las medias obtenidas en el pretest y el postest (ver Tabla 43), mostró que son exactamente iguales ($p= 1.00$).

Tabla 43: Comparación condiciones de influencia en los resultados del desempeño académico

Condiciones de influencia	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Condiciones influencia 1	2.37	(.94)	.000	1.00	0
Condiciones influencia 2	2.37	(.94)			

gl.37

Por último, se contrastan las medias halladas en los contextos ocupacionales de las estudiantes, tanto en el pretest como en el postest (ver Tabla 44), observando la inexistencia de diferencias entre ambas ($p= .324$).

Tabla 44: Comparación contextos ocupacionales al rol de estudiantes

Contexto ocupacional	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Contexto ocupacional 1	1.45	(.50)	-1.00	.324	.16
Contexto ocupacional 2	1.53	(.50)			

gl.37

En resumen, no se hallan diferencias para ninguna de las variables personales. Ello quizás se explique porque estas razones ya han sido las que eligieron al inicio de la carrera y se han mantenido hasta la fase final.

6.1.4.2. *Concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar*

Al comparar las medias sobre las concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar del pretest con el posttest, no se hallaron diferencias significativas en ninguna de ellas, aunque se aprecia una tendencia a la disminución de las puntuaciones en la concepción de aprendizaje como conocer ($p = .006$).

La confrontación de las medias descritas en el pretest y el posttest, a propósito de la concepción de aprendizaje como conocer (ver Tabla 45), señaló que entre las mismas habían diferencias significativas ($p = .006$).

Tabla 45: Concepción de aprendizaje como conocer

Aprendizaje como conocer	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Aprendizaje como conocer 1	11.19	(1.64)	2.91	.006	.74
Aprendizaje como conocer 2	9.97	(1.62)			

gl. 36

El análisis comparativo entre las medias sobre la concepción de aprendizaje como aprender (comprender), obtenidas en ambas pruebas (ver Tabla 46), demostró que no existen diferencias significativas entre ellas ($p = .954$).

Tabla 46: Concepción de aprendizaje como aprender (comprender)

Aprendizaje como comprender	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Aprendizaje como comprender 1	11.19	(1.68)	.058	.954	.01
Aprendizaje como comprender 2	11.17	(2.00)			

gl.35

Al respecto de la concepción de aprendizaje como aplicar, las medias halladas en el pretest y el posttest se cotejaron (ver Tabla 47), demostrando que tampoco hay diferencias significativas ($p = .135$).

Tabla 47: Concepción de aprendizaje como aplicar

Aprendizaje como aplicar	Media <i>M SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Aprendizaje como aplicar 1	10.92 (1.68)	-1.52	.135	.35
Aprendizaje como aplicar 2	11.68 (2.17)			

gl.36

Para finalizar, se compararon las medias halladas sobre la variable de concepciones de aprendizaje como un todo (conocer, aprender y aplicar) resultantes de ambas pruebas (ver Tabla 48), demostrando la inexistencia de diferencias significativas ($p = .674$).

Tabla 48: Concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar.

Concepciones de aprendizaje	Media <i>M SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Concepciones de aprendizaje 1	33.33 (4.00)	.425	.674	.12
Concepciones de aprendizaje 2	32.83 (4.83)			

gl.35

En resumen, no se hallan diferencias entre los indicadores que componen la concepción de aprendizaje, a excepción de la concepción de aprendizaje como conocer; ni entre la concepción de aprendizaje como un todo.

6.1.4.3. Creencias sobre la práctica profesional

Acerca de la variable creencias sobre la práctica profesional, el contraste de las medias descritas en los resultados del pretest y el postest sobre las creencias de la práctica como proceso, las creencias de la práctica como meta, y las creencias de la práctica como un todo, sugiere que no existen diferencias significativas entre los resultados.

En tal sentido, la confrontación de las medias referidas con las creencias de práctica como proceso en ambas pruebas (ver Tabla 49) señaló la ausencia de diferencias significativas ($p = .187$).

Tabla 49: Creencias de la práctica como proceso

Práctica como proceso	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Práctica como proceso 1	15.32	(2.38)	-1.34	.187	.39
Práctica como proceso 2	15.89	(1.44)			

gl.37

Ahora, en lo concerniente con las creencias de la práctica como proceso, los datos descritos sobre las medias del pretest y el postest fueron cotejados (ver Tabla 50), hallando que tampoco existen diferencias significativas entre ellas ($p = .476$).

Tabla 50: Creencias de la práctica como meta

Práctica como meta	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Práctica como meta 1	15.30	(2.23)	-.720	.476	.15
Práctica como meta 2	15.62	(2.01)			

gl.36

Para completar el análisis de la variable, la comparación de las medias relativas a las creencias de práctica como proceso y meta (ver Tabla 51), se observa, igualmente, la inexistencia de diferencias significativas ($p = .233$).

Tabla 51: Creencias de la práctica como proceso y meta.

Creencias sobre la práctica	Media M SD	t	p	d
Creencias sobre la práctica 1	30.57 (3.84)	-1.21	.233	.30
Creencias sobre la práctica 2	31.49 (2.97)			

gl.36

Se reitera para concluir, que no se hallaron diferencias significativas en ninguno de los dos factores que componen la variable creencias de práctica profesional (proceso y metas), ni para las creencias de aprendizaje como un todo.

6.1.4.4. Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional: planificación, control y evaluación

La comparación de las medias resultantes en ambas pruebas, sobre la variable percepción de las competencias desarrolladas en la práctica profesional, evidenció que no hay diferencias entre las medias de percepción sobre competencias ejecutadas en planificación, percepción de competencias ejecutadas en evaluación, percepción de competencias ejecutadas en control, y percepción de competencias ejecutadas como un todo: planificación, control y evaluación.

La comparación de las medias resultantes en el pretest y el posttest sobre percepción de las competencias desarrolladas en planificación (ver Tabla 52), indicó que no habían diferencias significativas ($p = .550$).

Tabla 52: Percepción sobre las competencias desarrolladas en planificación

Competencias ejecutadas planificación	Media <i>M SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Competencias ejecutadas planificación 1	16.03 (.42)	-.603	.550	.92
Competencias ejecutadas planificación 2	16.42 (.42)			

gl.37

Las medias resultantes de ambas pruebas, sobre la percepción de las competencias desarrolladas en control, fueron cotejadas (ver Tabla 53), observando que no hay diferencias significativas entre las mismas ($p = .083$).

Tabla 53: Percepción de las competencias desarrolladas en control

Competencias ejecutadas en control	Media <i>M SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Competencias ejecutadas control 1	16.50 (2.42)	-1.78	.083	.35
Competencias ejecutadas control 2	17.42 (2.57)			

gl.37

Acerca de la confrontación de las medias halladas en ambas pruebas y, referidas con la percepción de las competencias desarrolladas en evaluación (ver Tabla 54), los datos señalaron la ausencia de diferencias significativas ($p = .536$).

Tabla 54: Percepción de las competencias desarrolladas en evaluación

Competencias ejecutadas evaluación	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Competencias ejecutadas evaluación	16.11	(2.59)	-.624	.536	.11
Competencias ejecutadas evaluación	16.45	(2.92)			
gl.37					

Por último, al contrastar las medias en el pretest y el postest sobre la percepción de las competencias desarrolladas en práctica como un todo: planificación, control y evaluación (ver Tabla 55), se comprobó la ausencia de diferencias significativas ($p = .285$).

Tabla 55: Percepción de las competencias desarrolladas en práctica: planificación, control y evaluación

Percepción ejecutadas en práctica	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Percepción competencias ejecutadas en práctica 1	48.63	(6.27)	-1.08	.285	.22
Percepción competencias ejecutadas en práctica 2	50.29	(7.30)			
gl.37					

6.1.4.5. Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: pedagogía, educabilidad y enseñabilidad

Los resultados de la variable conocimientos declarativos fueron inconstantes, esto, por la ausencia de respuestas del total de la muestra a las preguntas sugeridas en el CRD; no obstante se procedió con la comparación de las medias comprobadas en ambas pruebas, encontrando diferencias significativas entre los conocimientos declarativos sobre pedagogía ($n=8$) y los

conocimientos declarativos sobre enseñabilidad ($n=14$); no se hallaron diferencias significativas entre los conocimientos declarativos sobre educabilidad ($n=30$); ni entre los conocimientos declarativos como un todo: pedagogía, educabilidad y enseñabilidad ($n=5$) a favor de la fase del postest.

El cotejo de las medias obtenidas en el pretest y el postest sobre los conocimientos declarativos en pedagogía (ver Tabla 56), determinó la existencia de diferencias significativas ($p= .017$).

Tabla 56: Conocimientos declarativos en pedagogía

Conocimientos declarativos pedagogía	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Conocimientos declarativos pedagogía 1	13.33	(3.08)	-3.00	.017	.75
Conocimientos declarativos pedagogía 2	15.33	(2.64)			
gl.8					

La comparación de las medias resultantes en ambas pruebas respecto de los conocimientos declarativos en enseñabilidad (ver Tabla 57), permitió evidenciar que también existen diferencias significativas ($p= .029$) a favor de la fase postest.

Tabla 57: Conocimientos declarativos en enseñabilidad

Conocimientos declarativos enseñabilidad	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Conocimientos declarativos enseñabilidad 1	12.46	(1.40)	-2.42	.029	.56
Conocimientos declarativos enseñabilidad 2	14.20	(3.08)			
gl.14					

Respecto de los conocimientos declarativos en educabilidad, la confrontación de las medias halladas en ambas pruebas (ver Tabla 58), señaló la ausencia de diferencias significativas entre ellas ($p = .726$).

Tabla 58: Conocimientos declarativos en educabilidad

Conocimientos declarativos educabilidad	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Conocimientos declarativos educabilidad 1	10.54	(1.72)	.354	.726	.06
Conocimientos declarativos educabilidad 2	10.42	(1.02)			

gl.30

Por último, se compararon las medias del pretest y el postest, obtenidas de los conocimientos declarativos como un todo: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad (ver Tabla 59), encontrando que no existen diferencias significativas ($p = .243$) entre ambos momentos de la medición.

Tabla 59: Conocimientos declarativos: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad.

Conocimientos declarativos	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Conocimientos declarativos 1	36.67	(3.14)	-1.32	.243	.64
Conocimientos declarativos 2	39.67	(4.63)			

gl.5

Una vez se compararon las medias del pretest y el postest, se dedujo la ausencia de diferencias significativas para las variables de análisis, reconociendo la persistencia de conocimientos previos de la muestra en el transcurso del semestre, respecto de su motivación, concepción de aprendizaje, creencias sobre práctica profesional y percepción de las competencias ejecutadas en práctica; lo que a su vez, devela el poco impacto del trabajo con el grupo experimental.

6.2. DISCUSIÓN

Las inferencias que conforman esta discusión se estructuran a partir de los datos contextuales, referenciales, teóricos y empíricos integrados al resto del documento. Las inferencias alrededor del análisis estadístico señalan similitudes entre los datos del estudio y otros trabajos empíricos o avances conceptuales; dando lugar, al mismo tiempo, a la enunciación de puntos críticos e inquietudes que podrían considerarse como supuestos para nuevos estudios, dado que los datos descritos, se constituyeron en sí mismos, en una limitación, para afrontar convincentemente las tensiones señaladas.

Siendo así, la discusión que aquí se presenta sigue la secuencia de los resultados, primero se exponen las deducciones sobre los datos del pretest, segundo, las inferencias sobre los estadísticos arrojados por el postest transversal, y para finalizar, las conclusiones resultantes de cotejar las medias de cada variable en ambas pruebas (pretest y postest longitudinal); fue oportuno en estas inferencias utilizar la información categorizada de los grupos de discusión con las estudiantes, las entrevistas a los docentes asesores y las encuestas a maestras cooperadoras y directivas. En tal sentido, los datos cualitativos “iluminan” las interpretaciones, deducciones y por ende la discusión que aquí se realiza.

6.2.1. Discusión en relación con el pretest

6.2.1.1. Datos personales y valoración

La descripción estadística en el pretest, relacionada con las razones para elegir la profesión (ver Tabla 1), permitió inferir que la mayor proporción de estudiantes tiene una orientación motivacional extrínseca, dado que la fuente de elección estuvo mediada por aspectos del entorno; elementos que de alguna manera podrían estar formando parte de las expectativas y las metas de resultado en el aprendizaje (Alonso Tapia, 2005; Pintrich, 2000; Wigfield y Eccles, 2002).

Los puntos críticos radican en que si bien, los factores externos estimulan la motivación, igual, la pueden inhibir (Alonso Tapia, 2005; Huertas, 1997). Además, que los estudiantes con dicha

orientación motivacional, pueden caracterizarse por tener una regulación introyectada, donde se otorga valor a la tarea como medio para obtener el resultado o evitar la culpa; o una regulación identificada, donde la conducta se lleva a cabo por su valor instrumental, aunque aprobado con voluntad, ejemplo de ello, la profesión, la cual puede resultar interesante (Ryan y Dice, 2000b). Complementario a esto, se ha demostrado cómo la motivación disminuye o se restringe en los estudiantes, conforme avanzan en sus niveles de escolaridad, asociado ello, a las múltiples demandas y funciones que van adquiriendo (Alonso Tapia, 2005; Ryan y Dice, 2000b; González, 2005).

En menor proporción, el resto de estudiantes se clasificaron con una orientación motivacional intrínseca, dado que los motivos para elegir la carrera radicaban en sí mismas; situación favorecedora de las metas de logro, la necesidad de éxito, el rendimiento académico, las competencias desde la convicción, el compromiso personal, y la regulación en el proceso de aprendizaje (Aguado, 2005; Ormrod, 2007; Pintrich, 1999- 2000b).

Siendo así, la discusión radicó en dos aspectos: las razones por las cuales había más proporción de estudiantes con orientación externa que interna al comenzar el último semestre de la carrera; y las transformaciones que tendría la orientación motivacional de las estudiantes con tendencia extrínseca en el proceso semestral, una vez las condiciones y las características de los infantes y las instituciones educativas (indicadores señalados), no se ajustaran a sus expectativas.

De otra parte, los estadísticos sobre el desempeño académico mostraron dos grupos similares con auto-percepción alta (ver Tabla 2). Los aprendices con tales concepciones suelen tener motivación de logro, confianza en sus habilidades y esfuerzos para obtener resultados, auto-estima y auto-imagen necesaria para activar los procedimientos de autorregulación (Covington, 1984). En igual sentido, con la auto-percepción alta, tienden a proteger la visión personal sobre las competencias. Seguidamente, la correlación de *Pearson* entre la valoración por el desempeño académico con la orientación motivacional por la carrera (ver Tabla 3), muestra que existen diferencias significativas. Así se hace referencia a un punto crítico para las estudiantes, dado que la atribución causal de logros, no necesariamente corresponde con la competencia motivacional interna, para regular sus aprendizajes.

En lo relacionado con los resultados sobre los factores influyentes en el desempeño académico (ver Tabla 4), la mayor proporción de estudiantes lo atribuyó a elementos externos; infiriendo así, la importancia concedida al entorno social y contextual (profesores y escenarios de aprendizaje) en el proceso de formación.

No se evidenciaron diferencias significativas en la correlación de *Pearson* entre la orientación motivacional por la carrera y el contexto de influencia en los resultados académicos (ver Tabla 5).

Atendiendo a esta cuestión, quedan dudas referidas con la confianza depositada por las estudiantes en su contexto de aprendizaje, a propósito de la responsabilidad de éste, sobre sus resultados académicos, y la posible modificación de la auto-percepción sobre tal desempeño, una vez cambien los factores externos.

Finalmente, en los contextos ocupacionales (ver Tabla 6), las estudiantes en mayor porcentaje indicaron una dedicación exclusiva a la carrera; situación ventajosa por el supuesto tiempo disponible para planificar objetivos, procedimientos y estrategias de aprendizaje, autoevaluación y reconstrucción de procesos, en aras de ofrecer calidad a su aprendizaje (Barrera, Donolo y Rianudo, 2008); en comparación con la menor tendencia de estudiantes, dedicadas en su tiempo libre a responsabilidades de índole familiar y laboral.

En conclusión, en el pretest en la variable de motivación y al comenzar el último semestre de la carrera, la muestra fue clasificada en dos grupos: uno de mayor proporción con orientación motivacional extrínseca, y el otro, en menor proporción, con orientación motivacional intrínseca.

6.2.1.2. Concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar

El análisis comparativo entre las medias obtenidas de la concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, no evidenció diferencias significativas entre los indicadores de la variable (ver Tabla 7).

La ausencia de diferencias entre las medias sobre la concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, se interpreta como una concepción de semejanza entre los indicadores enunciados. Concepciones que responden de alguna manera, al conocimiento cotidiano y las teorías personales que han sido útiles y eficaces a la muestra, para interpretar el propio proceso de aprendizaje y para actuar en los escenarios de práctica profesional pero desde una visión cotidiana (*naive*). La manifestación de dichas concepciones, por parte de estudiantes de décimo semestre (quinto año) es un indicador de la solidez en el tiempo de dichas creencias, que como tales, hicieron difícil su revisión y modificación en el entorno académico (Bullough, 2000; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Pozo, 2006; Rodrigo, Marrero y Rodríguez, 1993), pero a su vez plantea un serio cuestionamiento en relación con por qué dichas concepciones no cambian por las creencias científicamente más válidas, y más aún cuando se trata de estudiantes de último año de educación.

De acuerdo con ello, la discusión fue alrededor de los contextos de enseñanza y las tareas de aprendizaje (núcleo de educabilidad⁹⁸ y práctica profesional), responsables de objetar, falsear, comprobar y contra-argumentar dichas concepciones, facilitando el aprendizaje de nuevos significados y estructuras conceptuales para representarlas, cambiarlas, reestructurarlas e integrarlas en nuevas construcciones (Carrascosa, 2005; Martínez-Fernández, 2004; Pozo, 1996-1999; Rodrigo y Correa, 2002).

Por tanto, aunque estos aspectos forman parte del conocimiento específico del programa de Licenciatura en Educación Preescolar es como si la información nueva se hubiera acumulado, sin ofrecer a los alumnos posibilidades de tomar conciencia, respecto de las creencias preexistentes, en diferencia con los nuevos conceptos a aprender, avalando el mantenimiento organizado de las teorías implícitas, y evitando el cambio conceptual.

En otro sentido, las inferencias en torno a la percepción de las estudiantes sobre la variable, giraron alrededor de la comprensión y el significado otorgado a la misma, en tanto su funcionalidad y relevancia en el aprendizaje personal y en la práctica profesional; lo que llevaría

⁹⁸ El plan de estudios estipula ocho cursos destinados a comprender los procesos de desarrollo, aprendizaje, socialización, construcción del conocimiento en el proceso personal como maestros y del infante como objeto de estudio; y diez cursos de práctica en instituciones de educación infantil, tanto formales e informales, (mirar contexto referencial).

a la utilización de estrategias de aprendizaje superficial (Pozo, 1999-2002); o a la poca conciencia, referida con lo que creen conocer, conocen, cómo lo conocen y por qué lo conocen (Pajares, 1993).

Siendo así, los resultados se constituyeron en puntos críticos desde dos perspectivas: la incidencia de la concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar en la forma de experimentar el aprendizaje, en el rol de estudiantes: intención de aprender, objetivo con las tareas, estrategias, enfoque de aprendizaje (Carmona, 1997; Pozo, 2006); y en la visión sobre la enseñanza en el papel de maestras como practicantes, situación determinante para la socialización en la docencia y el reforzamiento en el estilo de enseñanza en la proyección laboral (Bullough, 2000; Pajares, 1993), dado que las preconcepciones subyacentes al conocimiento teórico y procedimental, se fijan como creencias profundas, difíciles de erradicar.

En conclusión, la muestra en el pretest en la variable de concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, se caracteriza por mantener preconcepciones alternativas sobre la variable, sin dar cuenta de los conocimientos aprendidos en la formación profesional en Educación Superior.

6.2.1.3. Creencias sobre la práctica profesional como proceso y meta

Manifiestos los dos factores que componían la práctica profesional: proceso y meta (ver Tabla 8), se cotejaron las medias de cada factor (ver Tabla 9), encontrando que no existían diferencias significativas respecto de las creencias sobre la práctica profesional como proceso y las creencias sobre la práctica profesional como meta.

La falta de diferencias para la muestra, entre los factores que componen la práctica: procesos y meta, permitió hacer algunas deducciones respecto de las estudiantes, su comprensión e ideas personales sobre la práctica como un evento de aprendizaje (rol de practicante), y como procedimiento para el desempeño profesional (rol de maestra).

Las creencias sobre la práctica profesional, sin distinción entre proceso y meta, podrían estar dando cuenta de visiones totalitarias respecto de la misma, donde no existen elementos o momentos caracterizados por su especificidad, sino acciones parecidas y continuadas; postulado que delata una idea demasiado simple o inapropiada de la práctica de enseñanza (Alliaud, 2004; Bullough, 2000; Pajares, 1993), como si apenas estuvieran accediendo al primer año de formación en el magisterio, cuando en realidad están culminando su formación.

Por tanto, los resultados de alguna forma ensombrecen las exigencias del modelo de práctica del programa, donde las estudiantes deben responder cada semestre con la planificación de su trabajo en el aula, y el relato escrito (diario de campo) sobre su ejecución, lo que incluye logros, dificultades, pendientes; dado que, tal como se evidenció, en los datos priman las creencias personales de la práctica de enseñanza, independiente del aprendizaje profesional; detectando las limitaciones para descubrir y transformar las ideas alternativas, tal como lo señalan otros estudios con estudiantes de ciencias (Carrascosa, 2005a; Campanario y Otero, 2000).

Subrayar de nuevo la presencia de los conocimientos previos, alude a su arraigo y adaptación en las tareas de aprendizaje de práctica, las cuales se deduce, parecen haberse ejecutado como acciones por cumplir, logradas más desde lo mecánico, sin razones ó sin herramientas para reflexionar, tomar conciencia de sus discursos o acciones, y confrontar las ideas personales, con los conceptos y procedimientos ha aprender (Pajares, 1993). El supuesto concebido al respecto, sería la utilización de estrategias sin organización, carentes de rigurosidad, y basadas más por el sentido común (Carrascosa, 2005b).

La consecuencia inmediata de la información expuesta recayó en la gestión de práctica profesional, donde las estudiantes no tendrían cómo demostrar la calidad de sus conocimientos y procedimientos, limitándose a la gestión de acciones sin principios epistemológicos y didácticos, tal como el hacer por hacer (modelo espontáneo), o limitarse a lo estipulado y sugerido por las maestras cooperadoras. Queda como punto de discusión, la adaptación de las teorías implícitas de las estudiantes, en la dinámica educativa y formativa de las instituciones donde practican.

De aquí que, la última inferencia estuvo correlacionada con las modalidades de enseñanza estandarizadas en los seminarios de práctica, propicias o no para beneficiar el conflicto cognitivo, los análisis de caso, las estrategias de aprendizaje, y la solución de problemas; y con esto, las conductas y los discursos intencionados, en pro de la redescrición o la transformación de las representaciones (Monereo, 1997). Se puso en cuestión además, el tipo de lenguaje utilizado por los docentes asesores y su discordancia con el lenguaje de los estudiantes; otros estudios, han demostrado que los alumnos a magisterio frente al conocimiento teórico y lejano de la experiencia, ofrecido por los maestros, asumen una actitud negativa, siendo imposible influir o modificar sus concepciones previas, que parten y se mantienen en el mundo real y cotidiano (Webbels, 1992).

En conclusión, las creencias que tienen las estudiantes sobre el proceso y las metas de práctica profesional, se caracterizan por ser equivalentes, sin rasgos diferenciales que ofrezcan identidad o certifiquen los indicadores conceptuales y procedimentales que deberían reconocerse en el proceso y en las metas de práctica.

6.2.1.4. Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional: planificación, control y evaluación

La comparación entre las medias sobre la percepción de las competencias desarrolladas en planificación, las competencias desarrolladas en control y las competencias desarrolladas en evaluación, demostró que para la muestra, no existen diferencias significativas entre las diferentes competencias ejecutadas en la práctica profesional (ver Tabla 12).

Los datos generaron inferencias relativas con las concepciones de las estudiantes sobre la variable, el impacto de dichas percepciones en el aprendizaje personal y la proyección como practicantes; y en las responsabilidades compartidas que, tal resultado, concierne a la institución formadora.

En las condiciones personales se inscribió la discusión, en lo relativo con la conceptualización, el imaginario, el nivel de conocimientos (teóricos e instrumentales) reconstruidos y desarrollados sobre la planificación, el control y la evaluación en la práctica profesional, prevaleciendo aún para el último semestre concepciones previas o simples sobre las competencias en práctica (Barrantes y Blanco, 2004; Bullough, 2000; Mellado, 1996; Pajares, 1993); y el tipo de reflexión sobre la práctica, en aras de comprobar, enjuiciar y argumentar la propia actuación; porque un aprendizaje por operación y superficial, puede impedir la comprensión significativa de conocimientos (Cano, 2005b; Marton, 1998; Marton y Saljö, 1976); además, la práctica por sí sola no incrementa las competencias, es la reflexión conciente y profunda sobre las acciones de práctica, lo que favorece dicho proceso (Zabalza, 2002).

Inquieta entonces, reconocer la existencia del diario de campo, como un instrumento que durante cuatro años ha demandado lenguaje escrito y habilidades de observación e interpretación sobre la acción pedagógica, los procedimientos y las competencias ejecutadas en práctica; subrayando en la discusión, el tipo de auto-análisis realizado, el objeto de tales reflexiones (enfocadas en sí mismas, sus competencias, los significados procesuales de sus acciones profesionales, la auto-imagen profesional; o sólo en los infantes y sus características, procesos y condiciones de aprendizaje), y la manera de describirlas, más cercanas a la narración de hechos superficial que al análisis de los mismos. Se agregaría a ello, la orientación motivacional y el tipo de objetivos para entregar tal tarea, desconociendo si lo hacían como descripciones con sentido de aprendizaje, o narraciones rutinarias orientadas al cumplimiento, para evitar la sanción del asesor.

En lo relacionado con las condiciones de la ejecución de la tarea de práctica, se puso en cuestión el tipo de procedimientos ejecutados en el momento de la planeación, el control y la evaluación de la misma, y los aprendizajes interdisciplinarios transferidos, como dispositivos necesarios para resolver los problemas emergentes y frecuentes en la práctica en Educación Preescolar, tal como lo propone el manual de práctica (Calad y otros, 2008). Las implicaciones para la práctica profesional, estarían en la falta de diferenciación entre las intencionalidades de la planeación, la gestión, y la finalización de las tareas de aprendizaje; es decir, la falta de respuestas ante los qué hace, qué significa y para qué de la práctica de enseñanza.

Aquí, cabe suponer otro aspecto: las condiciones vinculadas con los escenarios de práctica donde fueron ejecutadas las competencias enunciadas, las exigencias en torno a la gestión de procedimientos, el tipo de responsabilidades que debían cumplir las estudiantes en los ambientes de aula del nivel infantil, y la manera de comprender la práctica, como tal; generando concepciones que podrían desvirtuar el significado de las competencias requeridas en la práctica de enseñanza (Nossar, 2006; Pena y Viña, 2001).

El hecho de encontrar que las competencias ejecutadas en planificación, control y evaluación fueran para la muestra, procesos similares, pudo deberse al uso ineficaz de procedimientos, dado que la ejecución de diversas acciones, no implica necesariamente saber qué se está haciendo o aplicando, sobre todo cuando no se tiene el conocimiento declarativo o técnico de la secuencia de acciones implicada en tal procedimiento, careciendo así del conocimiento condicional o estratégico (Pozo y Postigo, 2000).

La información se asoció también, con el tipo de estrategias de enseñanza y las discusiones de los seminarios, predispuestos para orientar la regulación del aprender a aprender y aprender a hacer; y las estrategias de evaluación, orientadas a la autoevaluación de los desempeños en el contexto de práctica; mucho más, cuando la práctica es el eje transversal de la carrera; y las competencias sobre qué, cómo enseñar y cómo evaluar se expresan de manera tácita por el programa de formación, y se estipulan por ley, para la formación de estudiantes a magisterio en el ámbito nacional. Supuesto apreciado, recordando que se avanza en el conocimiento metacognitivo, cuando de manera explícita, habitual y estratégica, se enseñan los procedimientos requeridos para cumplir con las tareas de aprendizaje, mucho más, cuando los estudiantes carecen del autoconocimiento sobre su desempeño (Boekaerts y Corno, 2005; De la Fuente y Justicia, 2007; Monereo, 2003; Pintrich, 2002).

Aquí, se deben tener en cuenta que las bases epistemológicas y metodológicas de los modelos de formación y los modelos de práctica, son los responsables de promover distintas concepciones en los aprendices a maestro, a propósito de la manera de comprender los conocimientos y los procedimientos que giran alrededor de la teoría, la práctica de enseñanza, el aprendizaje, la instrucción y la formación (Davini, 1991; Mérida, 2007; Porlán y Rivero, 1998); además, las

clases con orientación teórica y maestros limitados a la reproducción de datos, no benefician en nada, la regulación del aprendizaje por parte de los estudiantes (De la Fuente y Justicia, 2003; Martínez-Fernández, 2002; Pozo, 2000).

En conclusión, la ausencia de diferencias para la muestra, alrededor de los procedimientos de planificación, control y evaluación, devela poca conciencia de las acciones ejecutadas en la práctica profesional.

6.2.1.5. Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad

Los resultados sobre conocimientos declarativos: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad (ver Tabla 14), se interpretaron desde las relaciones entre los indicadores, el proceso de aprendizaje de tales contenidos y su posible incidencia en la práctica profesional.

Los resultados indican que para las 9 estudiantes participantes, no había diferencias significativas entre los saberes de pedagogía y los conocimientos de enseñabilidad; de donde se dedujo que para tal su-muestra existe una similitud entre ambos núcleos del conocimiento, los cuales hacen énfasis en el saber enseñar, como objeto de aprendizaje: la pedagogía, subrayando la educación y la formación a partir de la comprensión integral del ser humano en su realidad socioeducativa y, la enseñabilidad, en la educación y la formación en el nivel de la educación preescolar, a partir de los saberes específicos. La falta de diferenciación entre ambos saberes, se asoció con la crítica que ha recibido el discurso pedagógico como columna de la formación de maestros en el ámbito colombiano y, como saber fundante de la labor educativa, sin contar con los pilares epistemológicos para ello (Herrera, 2001; Ibarra, 2001; Rendón y Rojas, 2005).

Mientras que las diferencias significativas halladas entre los conocimientos de pedagogía y educabilidad ($n= 11$), y entre los conocimientos de enseñabilidad y educabilidad ($n= 17$), se interpretaron a partir de la comprensión que la muestra podría tener por los saberes integrados al núcleo de educabilidad (desarrollo, socialización y aprendizaje de los infantes) donde se priorizan los aportes de la psicología. Información relacionada con la discusión nacional,

respecto de la supremacía de la psicología en la formación de maestros del nivel de educación preescolar, en comparación con la falta de lugar de la pedagogía (Flórez, 1989; Hurtado y Giraldo, 2009).

Respecto de las 21 estudiantes que no contestaron las preguntas sobre los conocimientos declarativos de la práctica, la explicación se relacionó con su concepción sobre el contenido de tales interrogantes y el punto final o la valoración del producto, representaciones subjetivas que suelen soportar la manera de entender, organizar y solucionar las tareas (Valls, 1993). No es de extrañar que parte de la muestra hubiera asociado el formato del CRD con un examen, por el carácter objetivo exigido en las respuestas, indicando esto que no les quedó claro el objetivo.

Otro posible factor explicativo, podría ser la baja motivación y la falta de intención para concluir el CRD dado que no había recompensas, no aportaba a las metas personales o se abandonó la actividad por disminución del interés para finalizar la tarea (Deci y Ryan, 2002; González, 2005).

Las últimas deducciones fueron sobre la calidad del conocimiento declarativo en pedagogía, enseñabilidad y educabilidad de la muestra, dado que si éste, no era parte de un aprendizaje comprensivo y significativo, eran difíciles actividades de elaboración personal de respuestas, abstracción pertinente, reconstrucción de conceptos, integración de conocimientos, asociación de principios, interpretación de instrucciones, memoria comprensiva, generalización, transferencia y conciencia en la comunicación de los conceptos aprendidos (Pozo, Scheuer, Mateos, 2009; Zabala, 2003), aspectos exigidos en el último bloque de preguntas del CRD.

Siendo así, las estudiantes que en transcurso de la carrera, hubieran aprendido los conocimientos declarativos de la práctica en forma repetitiva, asociacionista, superficial, sin comprensión y de manera arbitraria, tuvieron limitaciones para expresarse favorablemente en el ejercicio. Además, como efecto, las actuaciones y los procedimientos en práctica, podrían reconocerse por la falta de secuencia, la mínima reflexión sobre las acciones y el uso poco estratégico del conocimiento profesional (Monereo y otros, 2001; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006; Poso y Postigo, 2000; Valls, 1993; Zabala, 2003). Los resultados de dicho aprendizaje, sea comprensivo o

memorístico, responden como se ha explicado en el marco teórico, a las características singulares de cada alumno (historia escolar, estilos y estrategias de aprendizaje), mediatizadas por su estructura cognitiva, los factores psicológicos y el contexto sociocultural.

En síntesis, elaborar una conclusión sobre los conocimientos declarativos (pedagogía, enseñabilidad y educabilidad) que poseían las estudiantes sobre la gestión de la práctica profesional, al comenzar el último semestre de formación profesional, es difícil. Aún así, se postula que tales aprendizajes, no dan cuenta de la formación interdisciplinaria recibida durante cuatro años y medio (una pena).

6.2.2. Discusión en relación con el postest transversal

6.2.2.1. Datos personales y valoración

En los resultados del postest sobre los motivos para elegir la profesión (ver Tabla 15), se observó una mayor proporción de estudiantes con razones de orientación interna; tendencia que podría haber afectado en mejor calidad, los resultados académicos en el último período de formación de las estudiantes. Tal como lo describen algunos trabajos empíricos, si los motivos de aprendizaje residen en el interés personal, benefician la autonomía, la regulación del aprendizaje y la construcción de conocimientos; dado que el interés personal por la profesión sería un elemento transversal en las diferentes actividades de formación, garantizando la persistencia, el mantenimiento de expectativas, y el rendimiento académico (Aguado, 2005; Ormrod, 2007; Pintrich, 1999- 2000b).

Teniendo en cuenta que el interés personal es un factor transversal que subsiste en el tiempo, como patrón estable de preferencias en los procesos de aprendizaje, se cuestionaron los motivos por los cuales la orientación motivacional interna por la carrera, no se estableció también en el pretest como la mayor tendencia. De acuerdo con ello, se asociaron dos situaciones a tal resultado: la posible influencia de los factores externos durante el semestre, para estimular el reconocimiento de los factores internos, o la eventualidad de ambos factores en la elección de la profesión, indicando una orientación motivacional inestable.

En menor proporción, el resto de estudiantes mantuvo como motivo de elección por la carrera, factores externos: infantes y situación familiar (se modificó el indicador salida laboral por situación familiar).

Los resultados sobre la valoración o la auto-percepción del desempeño académico (ver Tabla 16) y las condiciones de influencia para lograrlo (ver Tabla 18), no variaron en comparación con los resultados del pretest. La estabilidad en los datos sobre las condiciones externas influyentes, puso en discusión la actuación de las estudiantes para fomentar el mantenimiento de dichos factores, y por tanto, el nivel de autonomía, originalidad y responsabilidad en sus producciones académicas semestrales (Ryan y Deci, 2000b); y en su proyección como practicantes, la manera de comprender dichas influencias, en el proceso de aprendizaje de los infantes, corriendo el riesgo de asumir un rol generador de dependencia, protección o justificación, con las acciones de los infantes (Nossar, 2006).

Como punto a favor, la correlación entre la orientación motivacional por la carrera y la valoración por el desempeño académico (ver Tabla 17), señaló que no hay relaciones significativas, reiterando las distancias entre ambos indicadores. Igual sucede con la correlación entre la orientación motivacional y el contexto de influencia en el desempeño académico (ver Tabla 19), donde reincide la falta de relaciones significativas. Resultados que generan dudas respecto de la estabilidad de la orientación motivacional intrínseca, y sus interacciones con las atribuciones a los resultados de desempeño, y los contextos de influencia para tales logros.

Finalmente, en los contextos ocupacionales (ver Tabla 20), la muestra en el postest se observó dedicada a eventos de índole familiar y ocupacional, elementos que de alguna manera, podrían haber restado tiempo libre para planificar estrategias de aprendizaje y evaluación al proceso de aprendizaje, y buscar recursos, para obtener satisfacción en las producciones académicas.

En conclusión, en el postest, en la variable de motivación, las participantes finalizando su período académico se clasificaron en dos grupos: la mayor tendencia concentrada en el grupo con orientación motivacional intrínseca, el resto, en menor proporción, estuvo en el grupo con orientación motivacional extrínseca.

6.2.2.2. *Concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar*

Al comparar las medias sobre la concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar (ver Tabla 21), se evidenciaron diferencias entre la concepción de aprendizaje como conocer y como aprender, y entre la concepción de aprendizaje como conocer y como aplicar; pero no se observaron diferencias significativas entre la concepción de aprendizaje como aprender y como aplicar.

Las diferencias significativas halladas al comparar las medias sobre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aprender; y entre la concepción de aprendizaje como conocer y la concepción de aprendizaje como aplicar, se explican como una reestructuración en la comprensión conceptual de las estudiantes alrededor del concepto “aprendizaje”. Ello puede estar implicando el bosquejo de supuestos de interpretación distinta, en lo concerniente con conocer/aprender, y conocer/aplicar. Siendo así, tal reconstrucción, tendría que dar cuenta de una organización conceptual distinta, evidente en argumentos y explicaciones que detecten contradicciones y enriquecimiento de los conocimientos previos (Martínez-Fernández, 2004; Pozo, 2002; Rodrigo y Correa, 2004).

En tal sentido, los datos admitirían por ejemplo, que la muestra al terminar el semestre, tendría nuevos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales sobre la variable, y toma de conciencia sobre lo que sabían en contraste con lo que aprendido en el transcurso del curso (Pozo, 2002-2006). Debido entre otras, a los contextos de enseñanza aprendizaje en los cuales participo, que le facilitaron el análisis, la participación, el debate, y la comprobación de incongruencias entre las apreciaciones personales y las teóricas, respecto de la variable (Limón, 2004; Pozo, 2002; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006); o tal vez, a la disposición personal y la motivación intrínseca por aprender, presumiendo beneficios para el procesamiento de la información, el aprendizaje profundo y, el cambio conceptual (Limón, 2004; Pintrich, Marx, Boyle, 1993; Sinatra y Dole, 1998).

Por último, la información obtenida, se revertiría en la percepción sobre el aprendizaje y la enseñanza de las prácticas profesionales, donde las estudiantes no motivarían a ciegas el aprendizaje de los infantes, sino que buscarían como estructurar los escenarios de aula, propiciando diferentes maneras para acercarlos a la información, por ejemplo desde la participación en actividades que les implicaran experimentar, curiosar y comprobar; adjunto a ello, la toma de conciencia, les permitiría proceder con ejercicios y tareas de aprendizaje, cuyo objeto de reflexión y auto-juicio fueran las acciones y las competencias ejecutadas práctica.

La falta de diferencias significativas entre la concepción de aprendizaje como aprender y como aplicar supone una comprensión similar o parecida para la muestra, en torno a tales indicadores. Siendo así, dichas creencias pudieron mantenerse y adaptarse a las condiciones de la formación semestral, a propósito de su uso reiterado y coherente de tales conocimientos, en las necesidades de aprendizaje personal, y la experiencia de práctica profesional (Pozo, 2006; y Rodrigo, Marrero y Rodríguez, 1993). En otra perspectiva, la muestra podría haber asumido la semejanza entre aprendizaje como aprender y aplicar, sin tener conciencia de la explicación ofrecida (Rodrigo y Correa, 2004).

En conclusión, la muestra en el postest y en la variable sobre concepción de aprendizaje como conocer y como aprender; y la concepción de aprendizaje como conocer y como aplicar, se caracteriza por la modificación y transformación de concepciones respecto de los indicadores de la variable; aunque en la concepción de aprendizaje como aprender y como aplicar, se reconoce por mantener preconcepciones alternativas, sin dar cuenta de los conocimientos aprendidos en la formación profesional en Educación Superior.

6.2.2.3. Creencias sobre la práctica profesional sobre el proceso y la meta

Las medias relativas a las creencias de práctica como proceso y las creencias de práctica como meta, fueron contrastadas sin encontrar diferencias significativas (ver Tabla 22); datos que finalizando el semestre, no variaron, en proporción a lo observado cuando inició.

De acuerdo con ello, las inferencias giraran en torno a los mismos aspectos: las ideas previas sobre la práctica como proceso y como meta, y sus posibles causas y efectos en la práctica como tarea de aprendizaje, y como acción o proyección profesional; por tanto las afirmaciones en este apartado, estarían compiladas en el análisis del pretest.

Se reitera la conclusión: las creencias que tienen las estudiantes sobre el proceso y las metas de práctica profesional, se caracterizaron por ser equivalentes, sin rasgos diferenciales que ofrezcan identidad o certifiquen los indicadores conceptuales y procedimentales que deberían reconocerse en el proceso y en las metas de práctica.

6.2.2.4. Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional: planificación, control y evaluación

La comparación de las medias en el posttest sobre la percepción de las competencias desarrolladas en planificación, las competencias desarrolladas en control, y las competencias desarrolladas en evaluación en la práctica profesional (ver Tabla 25); indicó la existencia de diferencias entre planificación y control y entre control y evaluación, pero falta de diferencias entre planificación y evaluación. Los resultados, fueron interpretados considerando el aprendizaje y la proyección como practicantes, y las implicaciones que de alguna forma, conciernen a la institución formadora.

Las diferencias encontradas en la percepción sobre planificación y control, control y evaluación, se creen relacionadas con la posibilidad que tuvieron las estudiantes de reconocer las concepciones previas y contrastarlas con los saberes teóricos, lo que pudo ofrecer puntos de partida explicativa diferentes, y más comprensión, respecto de los indicadores implícitos y tácitos a cada competencia; suponiendo esto, una reconstrucción significativa en las concepciones, mediadas por el conocimiento teórico y procedimental concerniente a tales competencias (Pozo, 2002; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez 2006).

Avance relacionado también, con la atención para efectuar la planificación de la práctica, gestionar de manera intencional los procedimientos en el aula del nivel infantil, y reflexionar de manera conciente en el diario de campo, a propósito de las acciones ejecutadas en la planificación y el control de la práctica, y el control y la evaluación de la misma (Gallego, 2008). Alternó a ello, se supuso una orientación motivacional dispuesta para detectar el conflicto y la incongruencia entre las concepciones personales y las teóricas, acercándose al cambio conceptual (Strike y Posner, 1992); con el interés de demostrarse a sí mismas, la secuencia de acciones específicas aprendidas en el transcurso del semestre (Domingo, 2008); o resultado de la retroalimentación del docente asesor del proyecto, y la maestra cooperadora, como portadores de autoridad, determinantes en el último resultado académico y la futura inserción laboral.

Las diferencias encontradas podrían tener otra explicación asociada con las condiciones de ejecución de la práctica profesional, donde la asignación de responsabilidades, los modelos de enseñanza, los diseños curriculares de los centros de práctica, y el aprendizaje por modelamiento (maestras cooperadoras), podrían haber aportado a la muestra, elementos para reconocer la diferencia o la secuencia de procedimientos implicada en cada competencia.

Por último, las diferencias enunciadas, se correlacionaron con las condiciones de enseñanza de los seminarios de práctica, comprometidos con el debate, el análisis y la confrontación grupal de las acciones ejecutadas en práctica, su repercusión en lo personal y en la gestión de la enseñanza; y las características de la escritura del diario de campo, medida por la retroalimentación de los docentes asesores o por la toma de conciencia de lo que se hizo en práctica y para qué (Monereo y Clariana, 1993; Monereo, Pozo y Castelló, 2004).

Mientras que, la falta de diferencia significativa entre las competencias ejecutadas en planificación y evaluación, pueden deberse a elementos, tales como las creencias personales y el conocimiento sobre las competencias; la calidad de los procedimientos ejecutados en práctica y el tipo de reflexión realizado sobre dichas acciones; la orientación motivacional, los objetivos para ejecutar la tarea de práctica o analizar las acciones ejecutadas en la misma, a través del diario de campo. Suposiciones explicadas ya, en el resultado sin diferencias significativas hallado en el pretest.

En conclusión, en el postest las diferencias significativas respecto de la percepción sobre las competencias ejecutadas en planificación y control, y control y evaluación, pudieron haber dado cuenta de algunos logros en el aprendizaje (conceptual y procedimental), y el desarrollo o la mejora de tales competencias; supuesto, no tan evidente, en la falta de diferencias significativas alrededor de los procedimientos de planificación y evaluación.

6.2.2.5. Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad

El cotejo de las medias sobre los conocimientos declarativos: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad (ver Tabla 27) señaló que para las estudiantes participantes había diferencias significativas entre los saberes enunciados: conocimientos de pedagogía y enseñabilidad (18 estudiantes), conocimientos de pedagogía y educabilidad (18 estudiantes), y conocimientos de enseñabilidad y educabilidad (31 estudiantes).

Igual que en el pretest, se interpretó que las razones por las cuales 18 estudiantes no contestaron el bloque de preguntas sobre conocimientos declarativos, estuvo asociada con la concepción subjetiva sobre los objetivos de la tarea (Valls, 1993), la baja motivación o la falta de interés por concluir la actividad (Deci y Ryan, 2002; González, 2005), y la mínima comprensión significativa de los conocimientos declarativos (Pozo, Scheuer, Mateos, 2009; Zabala, 2003), puestos a consideración en el CRD.

De otra parte, las diferencias entre pedagogía, enseñabilidad y educabilidad, se relacionaron con el aprendizaje comprensivo y significativo de tal conocimiento, por parte de las estudiantes que participaron; habilitándolas para generalizar y ubicar el mismo en distintas situaciones (Pozo, 2002; Valls, 2004; Zabalza, 2003).

Cabe concluir que para el último semestre de formación profesional, existió enriquecimiento, revisión y reconstrucción de conocimientos previos por parte de los estudiantes, en nuevas concepciones sobre los conceptos y principios inherentes a los núcleos del saber valorados en el CRD; disponiendo de supuestos epistemológicos necesarios para interpretar las preguntas

requeridas, utilizar su comprensión, y expresar lo reaprendido (Pozo, 2002; Rodrigo y Correa, 2002-2004).

La voluntad y las expectativas de éxito para aprender, y la intención para seleccionar procedimientos de aprendizaje que involucraran estrategias de gestión y regulación para reconstruir los conocimientos previos (Monereo, Pozo, Castelló, 2004; Pozo y Postigo, 2000). De donde se dedujo que el conocimiento aprendido con cierto grado de conciencia, pudo favorecer el uso estratégico del mismo, igual que la planificación, la organización, el control y la evaluación acciones secuenciales, en la práctica profesional, dando cuenta del desarrollo de competencias (Pérez Gómez, 2008).

Un factor explicativo para tal cambio podrían haber sido las exigencias del contexto socio educativo: la socialización pública de la sistematización de práctica (simposio), evento que demandó el estudio de las categorías adscritas a los distintos núcleos del saber en correspondencia con el proyecto específico; y la presentación de las pruebas de evaluación por competencias del Estado (ECAES), circunstancias que demandaron preparación y revisión de teorías aprendidas, y que fueron alternas en fechas a la participación en el postest, que podría haber garantizado la memoria comprensiva.

Los datos del postest, permitieron afirmar que los conocimientos declarativos que poseían las estudiantes sobre la gestión de la práctica profesional, al finalizar el último semestre de formación profesional, develaron modificación de conocimientos previos en pedagogía y enseñabilidad, y mantenimiento de aprendizajes comprensivos en educabilidad.

6.2.3. Discusión en relación con el análisis longitudinal (pretest – postest)

En este apartado, se discuten los datos obtenidos del contraste entre las medias de cada variable en el pretest y el postest; deducciones que de nuevo se soportan en antecedentes referenciales, conceptuales, empíricos sobre las variables de análisis, y en las tendencias concluyentes halladas en los otros instrumentos de recolección de datos.

6.2.3.1. Datos personales y valoración

Comprobada la falta de diferencias significativas al comenzar y finalizar el semestre, entre las variables motivación por la carrera (ver Tabla 41), auto-percepción sobre el desempeño académico (ver Tabla 42), factores de influencia en dicho desempeño (ver Tabla 43) y contextos ocupacionales (ver Tabla 44); se mantuvo la clasificación de la muestra en dos grupos: uno con orientación motivacional externa, y otro con orientación motivacional interna, los cuales conservaron su orientación motivacional durante el semestre.

Resultado que cuestionó los beneficios del trabajo de campo efectuado con el grupo experimental, el tipo de metas e intenciones que las estudiantes tenían para afrontar el último nivel de formación profesional, los procesos mediante los cuáles se desarrolló la orientación motivacional intrínseca finalizando los estudios superiores, y la caracterización de la enseñanza en educación superior encargada de modificar las orientación motivacional extrínseca en intrínseca.

La ausencia de diferencia en la orientación motivacional por la carrera de las estudiantes (externa e interna) en el último semestre de formación profesional, pudo tener consecuencias distintas para el aprendizaje, las creencias de autoeficacia, la valoración sobre las tareas, el procesamiento de la información, las estrategias de aprendizaje, las metas de logro y la autorregulación (Alonso Tapia, 2005; Burón, 1997; Deci y Ryan, 2000a-2000b; Pintrich, 1999-2000), indicadores, que no se pudieron comprobar.

El sostenimiento de una auto-percepción alta sobre el desempeño académico en ambas pruebas para el total de la muestra (sin diferencia significativa), fue interpretado como parte de las creencias personales sobre aprendizaje y las capacidades para desempeñarse en las tareas de práctica profesional (Weiner, 1990). De igual manera, tales valoraciones, permitieron cuestionar las experiencias previas de las estudiantes en torno a la auto-evaluación, el auto-juicio y la auto-observación de sus logros y fracasos semestrales, y las representaciones mentales sobre rendimiento académico, dado que prima el optimismo e idealismo, sobre el realismo crítico.

Los resultados sin diferencia significativa y afines con el desempeño académico de las estudiantes en ambas pruebas, donde la tendencia predominante fueron las condiciones externas sobre las internas; fue comprendido como la persistencia de atribuciones causales relacionadas con factores modificables, variables y aleatorios, a quienes se les confirió el origen y el control sobre los logros de aprendizaje; resultados que por concebirse fuera de sí mismas, tienden a presentarse bajo procesos y desempeños que pueden carecer de regulación y análisis (Weiner, 1990).

La tensión radica, según datos empíricos sobre rendimiento académico y control de aprendizaje externo, en que éstos aprendices, se sienten menos impulsados a tener éxito académico y responsabilidad de sus fracasos, además no alcanzan a reconocer el valor del esfuerzo en las actividades de aprendizaje (Burón, 1997). En últimas, es una limitante no considerar la existencia de diferentes causas o factores tanto de orden externo como interno, para alcanzar los logros ó los fallos en el aprendizaje, dado que no hacerlo, puede impedir la auto-percepción y la auto-observación de las variables personales incidentes en el mismo, siendo poco probable la revisión, el cambio, el esfuerzo para mejorar, y el control sobre la actuación cognitiva.

Por último, y de nuevo sin diferencias significativas, se hallan los datos referidos con los contextos ocupaciones de las estudiantes; información que expresada en el cuestionario no aporta mucho respecto al manejo real del tiempo, y la inversión realizada, por ejemplo, en el fortalecimiento de hábitos académicos, generado por el interés y la motivación por aprender de manera comprensiva y significativa.

Concluyendo, la muestra del estudio una vez fue realizado el pretest y el postest, se clasificó en dos grupos: una con orientación motivacional extrínseca y otra con orientación motivacional intrínseca.

6.2.3.2. Concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar

Al cotejar las medias del pretest con el postest sobre la concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, se localizaron diferencias significativas, entre las medias de la concepción de aprendizaje como conocer (ver Tabla 45); pero, no se hallaron diferencias significativas entre las medias de la concepción de aprendizaje como aprender (comprender - ver Tabla 46); ni entre las medias de la concepción de aprendizaje como aplicar (ver Tabla 47); ni entre las medias de la concepción de aprendizaje como un todo -conocer, aprender y aplicar- (ver Tabla 48).

Las diferencias encontradas entre las medias de la concepción de aprendizaje como conocer, permiten deducir que la muestra en la formación recibida durante el semestre, tuvo la oportunidad de contrastar sus apreciaciones sobre el indicador, modificando o reestructurando algunas de sus representaciones personales. No se tienen datos suficientes para afirmar que existió cambio conceptual o integración jerárquica como respuesta a una toma de conciencia sobre lo qué sé sabía y cómo ello, incidiría en las prácticas de enseñanza profesional (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez 2006).

Por el contrario, las evidencias sobre la falta de diferencias significativas en la concepción de aprendizaje como aprender, y la falta de diferencias significativas en la concepción de aprendizaje aplicar, pudieron insinuar las dificultades para reconocer, contradecir y objetar los conocimientos previos, transformándolos en estructuras de pensamiento más complejas (Martínez-Fernández, 2004; Pozo, 2006; Rodrigo y Correa, 2004).

Al no hallar diferencias significativas en la concepción de aprendizaje como un todo: conocer, aprender y aplicar, se pusieron en evidencia las convicciones de las estudiantes sobre el término aprendizaje; coincidentes más, con teorías espontáneas y dispositivos sociales, que con el discurso psicopedagógico que les debería identificar por su formación especializada, dada la culminación del último semestre profesional; explicación personal o legado sociocultural que ha sobrevivido a cinco años de estudios, en forma de teorías implícitas, y de las cuales no lograron

tomar conciencia (Pozo, 2006; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006; Rodrigo, Marrero y Rodríguez, 1993).

Los conocimientos previos alrededor de la variable de aprendizaje, confirman entonces la estabilidad de las representaciones implícitas en el contexto de las prácticas profesionales, creencias que incluso dieron lugar a supuestos cualitativos tales como: *“Conocer es en cierta forma, como construir, fuera de los conceptos que tenemos, es ir construyendo pues más conocimiento, hacerlo más práctico, darlo a entender, y saberlo aplicar”*⁹⁹.

Los datos resultantes reiteraron como punto de discusión, la estructuración de los contextos de enseñanza, para facilitar el reconocimiento explícito de los conocimientos previos sobre la variable, su falsación y confrontación con el conocimiento conceptual al respecto, posibilitando o no la reconstrucción y comprensión significativa del mismo, y por tanto el cambio conceptual.

Relativo a los efectos de la falta de diferencia significativa entre los indicadores que conforman la variable de aprendizaje, en la percepción de las estudiantes como aprendices; se ha demostrado en otros estudios, que la firmeza de la epistemología personal sobre la naturaleza del aprendizaje, puede determinar la manera de acercarse al conocimiento y reflexionar sobre él, a propósito del uso de estrategias (Hofer y Pintrich, 1997; Pintrich, 2002); para el caso, se consideraron inciertas las estrategias implementadas por la muestra, para gestionar el acercamiento a nuevos conocimientos, su aprendizaje y su aplicación en la práctica profesional.

Siendo así, las consecuencia inmediatas para las estudiantes estarían en el arraigo permanente de tal concepción en el discurso y en el pensamiento, sirviéndoles como telón de fondo para interpretar, planificar, ejecutar, tomar decisiones, resolver problemas o evaluar en el escenario de la práctica; donde aprender como conocer, aprender como comprender y aprender como aplicar, se justificarían como sinónimos lingüísticos y procedimentales (Bullough, 2000; Pajares, 1993; Porlán, 1997; Pozo, 2006).

⁹⁹ Conocer como aprender y como aplicar, categoría recogida de dos grupos de discusión (de cuatro).

La última reflexión en torno a las diferencias observadas entre las medias de aprendizaje como conocer, y la falta de diferencias entre las medias de aprendizaje como aprender, como aplicar y aprendizaje como un todo, se detiene en dos aspectos: la responsabilidad institucional y la pericia individual.

En el contexto de responsabilidad institucional sobresalió la poca preparación y la falta de experiencia de los escenarios de Educación Superior, para ofrecer herramientas orientadas a que los estudiantes reconozcan las distancias y las similitudes entre teorías personales y conocimientos explícitos, tales como, conflictos cognitivos, estrategias metacognitivas, analogías o metáforas como modalidades de enseñanza en los cursos (De la Fuente y Justicia, 2003; López Segrega, 2008; Martínez-Fernández, 2002). Incluso, no fue extraño descubrir similitud entre los resultados de las estudiantes y tres directivas participantes, dado que al cotejar las medias sobre la concepción de aprendizaje como conocer, como aprender y como aplicar de éstas últimas, no se encontraron diferencias significativas (ver Anexo 23); en este sentido, se insinuó la posibilidad de que el discurso concerniente con las ideas previas del aprendizaje, sea similar entre quienes aprenden, y quienes planean o ejecutan el diseño curricular.

En el aprendizaje personal, se mencionó la falta de habilidad de las estudiantes para saber qué saben y conocen, y para saber cómo regular y controlar sus procesos de aprendizaje, por ejemplo, mediante la utilización de estrategias para confrontar y verificar las ideas previas albergadas en el discurso y en la práctica durante mucho tiempo, y para validar e integrar en sus comunicaciones y procedimientos, con los conceptos nuevos que conciernen al discurso académico científico. Ahora, en caso de haber comenzado procesos de reorganización de conocimientos alrededor de la variable, por las diferencias significativas entre las medias de aprendizaje como conocer, ello pudo indicar el comienzo de un proceso de cambio conceptual, que como tal, no es lineal, ni simple, ni corto en tiempo, y que por sus implicaciones y demandas, trae consigo, avances, retrocesos e incertidumbres personales y académicas (Martínez-Fernández, 2004; Monereo, Pozo y Castelló, 2004; Pozo, 2002; Rodrigo y Correa, 2004).

En conclusión, realizado el pretest y el postest se deduce que la muestra se caracterizó en mayor proporción, por mantener sus conocimientos previos o teorías implícitas sobre el aprendizaje como conocer, como aprender y como aplicar en práctica profesional; indicadores que parecen asumidos más, como eventos análogos, que como conceptos diferenciados en su significado y procedimiento; resultado que no corresponde con la formación específica del núcleo de educabilidad de la Licenciatura en Educación Preescolar. Es de anotar, el escaso impacto de la intervención gestionada con el grupo experimental.

Conviene para finalizar el análisis, y con la intención de validarlo, exponer las creencias de la muestra sobre la concepción de aprendizaje como conocer, como aprender y como aplicar en los escenarios de práctica profesional, clasificación lograda a través de los grupos de discusión (finalizado el semestre), de los cuales se recogieron de dos a tres afirmaciones por grupo, apreciaciones que reafirman el contenido de los saberes previos, es decir, la falta de diferencias significativas entre los indicadores que aluden a la variable de aprendizaje.

En la concepción de aprendizaje como conocer, se hallaron tres nociones: a) conocer como conocer¹⁰⁰; b) conocer como aprender, aplicar o experimentar simultáneamente¹⁰¹; y c) conocer como aprender, comprender, indagar y cambiar concepciones personales¹⁰².

De igual manera, se clasificaron tres concepciones sobre el aprendizaje como aprender: a) aprender como un proceso permanente donde se aprenden significados¹⁰³; b) aprender como conocer¹⁰⁴; y c) aprender como aplicar, tener habilidades e interiorizar experiencias¹⁰⁵. Se reitera, la mínima reflexión observada de la muestra en torno a sus ideas previas, dado que, después de que dos grupos verbalizaran la primera concepción, minutos después sugieren la segunda o la tercera, desdiciendo lo concluido con anterioridad, sin ninguna objeción.

¹⁰⁰ Tres grupos: “Yo creo que conocer es algo más superficial, pues, mientras el saber es algo como muy profundo... cómo le explico... es como tener en cuenta las características de determinada situación”.

¹⁰¹ Tres grupos: “Es adquirir el conocimiento de las experiencias que tenemos. Se interiorizan, se quedan en uno, ahí uno dice que conoce. Desde ahí, se puede decir que todo el mundo conoce, y algunos aprenden, muchos conocen, pero pocos llegan a aprender”.

¹⁰² Tres grupos: “conocer es como construirse, cierto; buscar nuevos conceptos, comprender, buscar nuevas cosas... es eso, crecer intelectualmente, buscar nuevos objetivos”.

¹⁰³ Dos grupos: “Aprender es algo que se hace de manera constante, es descubrir, y tener el significado de algo”.

¹⁰⁴ Dos grupos: “Aprender es como conocer algo nuevo; es decir yo no sé de un tema y luego lo aprendo”.

¹⁰⁵ Cuatro grupos: “Aprender es como interiorizar las experiencias que tenemos, que quedan en nosotras, y que después podemos retroalimentar”:

Por último, en la concepción de aprendizaje como aplicar, se clasificaron cinco concepciones: a) aplicar después de aprender y conocer¹⁰⁶; b) aplicar como resultado de la vocación¹⁰⁷; c) aplicar como resultado de la experiencia¹⁰⁸; d) aplicar como resultado de la imaginación¹⁰⁹; y e) aplicar en dependencia con el contexto¹¹⁰.

6.2.3.3. Creencias sobre la práctica profesional: proceso y meta

Los datos reportados en relación con esta variable de creencias sobre la práctica, fueron cotejadas, sin encontrar significativas entre las creencias de la práctica como proceso (ver Tabla 49), las creencias de la práctica como meta (ver Tabla 50) y las creencias de la práctica como un todo: proceso y meta (ver Tabla 51). Resultados revertidos en el aprendizaje de las estudiantes y en su gestión como practicantes.

Como se observó, las creencias personales sobre el proceso y la meta de práctica fueron interpretados como procesos similares, sin diferencias, reflejando apreciaciones e ideas previas, un poco simples e impropias sobre la enseñanza (Alliaud, 2004; Bullough, 2000; Pajares, 1993); nociones que podrían haberse constituido en parte de la epistemología personal acerca de la enseñanza, por influencia de la historia escolar o gracias a las imágenes obtenidas de las diversas experiencias de práctica profesional (Davini, 2002). En otras palabras, dichas representaciones, producto del aprendizaje informal e implícito, permanecen de manera intuitiva e implícita como ideas alternativas (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006), respecto de lo que significa la práctica de enseñanza como proceso y como meta.

Así mismo, la solidez de dichos conocimientos previos, develó su posible relación con el saber hacer, donde la práctica pudo haber sido interpretada como un continuo, sin requerimiento de

¹⁰⁶ Cuatro grupos: “Aplicar es poner en práctica lo que sabemos, la teoría que sabemos. Aquí nos dan la oportunidad de aplicar los conocimientos según lo que aprendido, y según lo que conocemos de algo”.

¹⁰⁷ Un grupo: “En esta carrera, para aplicar en la práctica lo aprendido, lo único que se necesita es la vocación”.

¹⁰⁸ Un grupo: “Aplicar no necesariamente requiere un conocimiento teórico, todas las personas pueden aplicar lo que saben, sea con formación empírica o con fundamentación teórica, porque ellos, igualmente están haciendo lo que saben”.

¹⁰⁹ Un grupo: “Aplicar en esta carrera, es sinónimo de imaginación, como se dice... sí de creatividad, si no hay creatividad, no hay buena aplicación de lo aprendido”.

¹¹⁰ Un grupo: “Dependiendo del contexto, así lo que uno vaya hacer sea muy general, depende de los contextos donde uno este: aplica o no aplica”.

procedimientos, indicadores o conceptos específicos para resolver los problemas de aula; bastaba con la intuición, la respuesta rápida y estereotipada, sin esfuerzo cognitivo, garantizando la función pragmática de las teorías implícitas (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006). Desde otra perspectiva, se tendría que considerar la adaptación e integración de los conocimientos aprendidos y la memoria, en la práctica profesional, con las visiones del mundo y los significados subjetivos y emocionales (legado y herencia sociocultural), validando el pensamiento intuitivo, como una constancia (Atkinson y Claxton, 2002).

Siendo así, una vez más, se detectó la dificultad para que las teorías implícitas se pudieran explicitar, representar, transformar e integrar con los conocimientos nuevos, permitiendo el cambio conceptual; lo que para el caso, cuestiona la particularidad del conocimiento obtenido por la muestra durante la carrera, el lenguaje abordado para comunicar dicho saber, las reflexiones del diario de campo, y el estilo de aprendizaje implementado durante los cinco años de formación profesional.

La argumentación expuesta, se cree que valida la persistencia de los conocimientos previos en los estudiantes, a pesar de la enseñanza, situación que pudo deberse a los estilos y las estrategias de aprendizaje usadas por la muestra, caracterizadas por la superficialidad y la memorización, la costumbre de explicar de manera parcial, espontánea, poco crítica o muy general, lo que comprenden, en sus discursos orales o escritos, tal como lo señalan algunos trabajos empíricos (Cano, 2005b; Carrascosa, 2005b; Marton, 1998; Marton y Saljö, 1976; Pozo, 1996-2002).

Se deduce entonces, como problemática, la continuidad y la proyección de tales representaciones en las acciones de las practicantes en el ámbito laboral, dado que dichas concepciones, se encargan de ofrecer identidad y estilo a su enseñanza; contexto a través del cual, pueden incluso, llegar a potenciar esas teorías implícitas, tal como lo han demostrado otras investigaciones (Alliaud, 2004; Bullough, 2000; Pajares, 1993; Pozo, 2006).

Además, la estabilidad de las creencias sobre la práctica en las estudiantes, finalizando su carrera profesional, señaló la adaptación de dichos conocimientos a los distintos contextos y formatos educativos de la institución formadora; situación que cuestionó el programa de práctica en lo

referido con la retroalimentación entre la teoría y la práctica; el tipo de competencias y experiencias promovidas en las diferentes prácticas; el perfil y el discurso sobre práctica profesional de los docentes asesores; las características de las modalidades de enseñanza; las solicitudes de aprendizaje de los formatos de evaluación; y el equilibrio entre los conocimientos y procedimientos exigidos y evaluados a las estudiantes, tanto por la institución formadora como la institución de práctica. Ya se ha demostrado, como algunos de éstos elementos, pueden impedir la calidad de las prácticas y por ende la formación deseada de los estudiantes a magisterio (López, Pereira, y otros, 2007; Molina Ruiz y otros, 2004; Vezub, 2007; Zabalza, 1998).

Otras investigaciones, revisando la estabilidad de las creencias personales después de la formación profesional, han encontrado relación con el estilo de enseñanza centrado en el profesor y caracterizado por la transmisión (Boulton, Smith, McCrindle, 2001; Gow y Kember, 1993); las distancias entre el lenguaje simbólico, académico científico de los docentes, y el lenguaje concreto y experiencial de los estudiantes, lo que obstaculiza la comprensión de significados (Wubbels, 1992); y los profesionales sin experiencias directa de trabajo, en las aulas del nivel para el cual están formando los maestros, forzados a implementar modalidades de enseñanza teórica, cuyo resultado, son estudiantes reconocidos por ser buenos prácticos (Aguerrondo, 2002; Messina, 1999; Vaillant, 2002).

En últimas, las creencias sobre la práctica profesional: proceso y meta, sin diferencias para la muestra, resaltaron las teorías personales, por encima de los conceptos teóricos y procedimentales aprendidos en la institución formadora. Inferencia que recae además, en el poco impacto del trabajo de intervención gestionado con el grupo experimental.

Habría que describir también, el contenido de las creencias de práctica como proceso y como meta, conocimientos recogidos a través de los cuatro grupos de discusión, cuya reiteración de afirmaciones ofrece categorías distintas para entender el proceso y la meta de práctica; concepciones que igual, continúan enmarcadas más en el ámbito de la experiencia personal y las imágenes obtenidas de la práctica de enseñanza en Educación Infantil, que lo supuestamente

conceptuado en el escenario de formación (algunos grupos ofrecen entre dos y tres concepciones).

Siendo así, se organizaron cuatro creencias de la práctica como proceso: a) escenario para desarrollar las habilidades del pensamiento¹¹¹; b) escenario para utilizar estrategias, herramientas y material didáctico¹¹²; c) escenario para fortalecer la relación afectiva con los infantes¹¹³; y d) escenario para beneficiar la vocación y las actitudes personales¹¹⁴.

Mientras que alrededor de las creencias de práctica como meta, se clasificaron seis concepciones: a) demostrar lo aprendido del proyecto específico¹¹⁵; b) encontrar identidad en el perfil como docente¹¹⁶; c); adquirir experiencias en contexto específico¹¹⁷; d) priorizar el aprendizaje infantil¹¹⁸; e) demostrar afecto por los infantes¹¹⁹; y f) aprender por observación¹²⁰.

En resumen, las afirmaciones sobre la práctica profesional, reiteran en cinco aspectos: la relación afectiva hacia los niños, la ejecución de estrategias y materiales acorde al proyecto, el fortalecimiento de la vocación y el perfil, la adquisición de experiencias, y el desarrollo o aprendizaje de habilidades; un grupo, prioriza el aprendizaje de los infantes. Se evidenciaron dos indicadores en la concepciones de práctica: la gestión de estrategias (en proceso), y el aprendizaje infantil (en meta); los demás elementos, giran en torno a lo socio afectivo, lo experiencial y la preparación para la proyección laboral.

¹¹¹ Tres grupos: “El proceso de práctica es saber resolver, aplicar todo lo que hemos aprendido desde el primer semestre lo vamos aplicando, lo vamos practicando... Es evaluar, y resolver los problemas que se presentan en el aula”.

¹¹² Tres grupos: “El proceso de práctica es que haya una motivación, un desarrollo, y una finalización en cada actividad”.

¹¹³ Dos grupos: “El proceso de práctica es como la entrega, la entrega con los niños... sus contextos de vida, que además son muy fuertes. A mí me ha tocado muchas historias duras, y simplemente yo no puedo, yo quisiera hacer mucho y a la vez, no puedo hacer nada, porque eso es tarea de la maestra titular, pero uno debe conocer sus vidas, y mirar qué puede hacer, eso les facilita el aprendizaje”.

¹¹⁴ Dos grupos: “El proceso de práctica es como poner en evidencia la vocación”.

¹¹⁵ Un grupo: “La meta de práctica es aplicar ojala, el proyecto, darlo a conocer además a la sociedad”.

¹¹⁶ Dos grupo: “La meta de práctica es demostrar el perfil, cómo voy a ser yo, cómo quiero ser...es buscar ese perfil, ese estilo docente, cómo queremos ser”.

¹¹⁷ Tres grupos: “La meta de práctica es como adquirir cierta experiencia y aprender estrategias, después uno va aplicar cuando este trabajando; es adquirir mucha experiencia en todos los campos, tanto como en el de los niños, como en el de profesora; es entender la vida laboral”.

¹¹⁸ Un grupo: “La meta de práctica es que después de cada actividad realizada, que los niños la aprendan, la comprendan y la apliquen”.

¹¹⁹ Dos grupos: “La meta de práctica es dejar huella en los niños; formar con ellos esa amistad, ser la docente que se nivela con ellos, conoce su mundo, lo vive y puede darles lo que necesitan o piden”.

¹²⁰ Tres grupos: “La meta de práctica es aprender mucho de la docentes titular, porque es superbuena. Es como uno aprender llenando los vacíos de la universidad o evitando cometer los errores que ve en ellas”.

La visión de las maestras cooperadoras sobre la gestión de sus practicantes, coincide con las creencias de las estudiantes; en tal sentido, 10 de 14 maestras, describen que la práctica profesional para las estudiantes fue un escenario para demostrar afecto a los niños, gracias a perfiles caracterizados por lo lúdico y lo artístico. Así mismo, tres de cuatro docentes asesores, apreciaron que las estudiantes no diferenciaban el proceso de práctica de las metas de práctica, muestra de ello, era que en las prácticas, las estudiantes se reconocían por replicar los aprendizajes de manera instrumental, haciendo por hacer, sin mucha fundamentación teórica.

Las creencias acerca de la afiliación con los niños en la práctica de enseñanza, coinciden con una de las cuatro perspectivas halladas por Escorcía, Gutiérrez y Figueroa (2009) con estudiantes de magisterio, y explicada como un ambiente mediado por lo socio afectivo, lo social, lo motivacional y lo axiológico; igual en los estudios de Alliaud (2004) y Guzmán (197), se destacan concepciones subjetivas, donde los estudiantes a magisterio de Educación Infantil, subrayan la relación interpersonal y el vínculo afectivo, como claves en la práctica profesional.

Paralelo a ello, se consideró que la falta de precisiones alrededor de la práctica, pudo deberse a lo demostrado por Pena y Viña (2001): las maestras de Educación Inicial creen que su tarea en dicho nivel consiste en crear hábitos, normas, y relaciones socio-afectivas, no en enseñar; independiente de la exigencia para cumplir con la planeación. En último lugar, la concepción funcional de la práctica profesional, como evento de socialización en el campo específico e inducción a la vida laboral (Molina Ruiz y otros, 2004; Bullough, 1992).

Los efectos de dichas concepciones se observarían en la continuidad de prácticas de enseñanza en Educación Infantil, carentes de rigurosidad, y cuya única importancia, radicaría en la actividad por la actividad o lo socio-afectivo (Sánchez Blanco, 2001). Se concluye entonces, que los saberes expuestos por las estudiantes sobre la práctica profesional como proceso y como meta, respondieron más a un conocimiento intuitivo o construido en el que-hacer de las prácticas (saberes intuitivos y espontáneos mantenidos como herramientas claves para resolver problemas afines a la práctica de enseñanza), que a lo comprendido y aprendido desde un enfoque interdisciplinario respecto de qué es la práctica cómo proceso y cómo meta.

6.2.3.4. Percepción sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional: planificación, control y evaluación

La comparación de las medias resultantes en ambas pruebas (pretest y posttest), sobre la variable percepción de las competencias desarrolladas en la práctica profesional, evidenció que no habían diferencias significativas entre las medias sobre percepción de las competencias ejecutadas en planificación (ver Tabla 52); percepción de competencias ejecutadas en control (ver Tabla 53); percepción de competencias ejecutadas en evaluación (ver Tabla 54); y percepción de competencias ejecutadas como un todo: planificación, control y evaluación (ver Tabla 55).

Los resultados relativos a la falta de diferenciación en la percepción sobre las competencias ejecutadas en la práctica profesional, se explicaron por algunas condiciones de las estudiantes, los contextos de práctica y la enseñanza en la institución formadora.

La comprensión imprecisa, inconveniente o poco fundamentada sobre las competencias, se asoció con el tipo de expectativas sobre las capacidades y las percepciones de éxito para ser competente; el nivel de los saberes integrados al saber y al saber hacer en planificación, control y evaluación; y la toma o no de conciencia sobre la funcionalidad de dichos saberes, para intervenir o resolver problemas en los escenarios de la práctica profesional, con la posibilidad de tomar decisiones sobre cuándo, cómo, dónde y por qué ejecutar tales procedimientos (Escudero, 2008; Kanungo y Misra, 1992; Pérez Gómez, 2008; Pozo y Monereo, 2007).

Otro elemento explicativo al resultado, podrían haber sido, los recursos cognitivos insuficientes y la falta de pericia de las estudiantes para movilizarlos, usarlos y relacionarlos (Perrenoud, 2004-2008), en demandas afines con planificar, controlar y evaluar, haciendo frente a las tareas o los problemas de la práctica; limitando esto, la funcionalidad de los conocimientos aprendidos y la acción desde la cual hacer inferencias, transferencias y generalizaciones, acorde a la particularidad de cada contexto.

Se cuestiona así, la calidad de la experiencia acumulada al manifestar las competencias señaladas, en el desempeño de 10 prácticas de formación profesional, de las cuales se esperaba, no la ejecución de rutinas a las cuales están acostumbradas, sino de procedimientos que dieran cuenta del saber, el saber hacer, el hacer y el querer hacer en un contexto específico. Se reitera, que la temporalidad exigida por el programa para permanecer en las prácticas, tendría que dar cuenta de la actualización, el dinamismo y el perfeccionamiento en la ejecución de las competencias de planificación, control y evaluación (De Miguel Díaz, 2005; Gallego, 2008; Navío, 2005; Pérez Gómez, 2008; Perrenoud, 2008).

Por último, se discute sobre los problemas, los retos y las tareas que la muestra debía resolver, confrontar o efectuar tanto en los seminarios de práctica, como en los escenarios de aula del nivel de infantil; dado que tales contextos eran los encargados de ofrecer las condiciones (problemas prototípicos, emergentes y formativos) para que las estudiantes demostraran sus aprendizajes y recursos cognitivos en la ejecución de las competencias señaladas (Pozo y Monereo, 2007). En otras palabras, si el contexto de enseñanza (seminario) y de proyección profesional (práctica), no fueron aprovechados para poner a prueba, redefinir, verificar y evaluar las competencias enunciadas, éstas, podrían no haber sido percibidas, aprendidas, documentadas, diferenciadas, desarrolladas o mejoradas por las estudiantes (De Miguel Díaz, y otros, 2005; Navío, 2005; Perrenoud, 1999).

La percepción de la muestra sobre las competencias ejecutadas en práctica sin diferencias entre el pretest y el postest, se asocia también al conocimiento de oficio intuitivo, y al desempeño cotidiano de las estudiantes en la práctica profesional, como eventos sin mediación de aprendizajes profesionales que dieran cuenta de la pericia en competencias o de la seguridad sobre lo qué hacían, por qué lo hacían, para qué lo hacían y cuándo lo hacían (Atkinson, 2002). Los resultados aluden además, a la falta de impacto del trabajo de campo realizado con el grupo experimental.

Con el propósito de ratificar la interpretación, se acude a las tendencias concluyentes elaboradas a partir de los grupos de discusión con las estudiantes, las entrevistas con los docentes y las encuestas con las titulares, sobre la variable.

A las estudiantes en los grupos de discusión, se les solicitó explicar las competencias que ejecutarían en planificación, control y evaluación, para resolver tres problemas frecuentes de práctica¹²¹. Las respuestas que ofrecieron, se organizaron en 15 acciones sin secuencia, y, dirigidas a sí mismas como aprendices, a los infantes en el entorno de aula, al contexto socio-familiar de los niños, y acciones que podrían integrarse en la ejecución de alguna de las competencias, objeto de reflexión (ver Cuadro 15).

Situación problema		Comunicación e interacción entre los infantes	
Acciones sugeridas por las estudiantes			
		Acciones en el aula	
Acciones sobre sí mismas	Acciones dirigidas a los infantes	que podrían incluir cualquiera de las competencias estudiadas	Acciones en el entorno de los infantes
Tener seguridad en el manejo de grupo y autoridad (1 gr.).	Motivarlos (1 gr.).	Observar (1 gr.), Gestionar actividades lúdicas (1 gr.).	Analizar de dónde viene el problema y generar estrategias (1 gr.).
Adaptarse a los procedimientos de la institución (1 gr.).		Establecer normas y valores (1 gr.)	

¹²¹ Problemas frecuentes, hallados como constante en el estudio base: comunicación e interacción entre los infantes; comprensión e instauración de la norma en el aula; e integración de los niños con necesidades educativas especiales.

Situación problema		Comprensión e instauración de la norma	
Acciones sugeridas por las estudiantes			
Acciones sobre sí mismas	Acciones dirigidas a los infantes	Acciones en el aula que podrían incluir cualquiera de las competencias estudiadas	Acciones en el entorno de los infantes
Analizar y aprender sobre cada situación, para resolverla (1 gr.).	Motivarlos (1 gr.).	Observar y analizar (1 gr.)	
	Conversar, para que comprendan la norma (3 gr.).	Conversación grupal, para construcción de compromisos particulares (1 gr.).	
	Fortalecerles el autoconcepto (1 gr.).		
	Tener ocupados a los niños difíciles, todo el tiempo (1 gr.).	Mantener el cumplimiento de la norma con estímulos o castigos (3 gr.)	
	Propiciarles mediación con otros pares (1 gr.).		

Situación problema		Integración de los niños con necesidades educativas especiales	
Acciones sugeridas por las estudiantes			
		Acciones en el aula	
Acciones sobre sí mismas	Acciones dirigidas a los infantes	que podrían incluir cualquiera de las competencias estudiadas	Acciones en el entorno de los infantes
Estudiar para saber qué procedimiento seguir (1 gr.)	Conversar, para que cambien de visión (1 gr.).	Hacer las adaptaciones curriculares (2 gr.).	Buscar apoyo en la familia y especialistas (1 gr.).
Buscar apoyo de docentes titulares (1 gr.)	Tener ocupados a los niños con nee (1 gr.).		

Cuadro 15

De igual forma, de la entrevista con los cuatro docentes asesores, se clasificaron cuatro competencias ejecutadas por las estudiantes en práctica profesional; es de anotar que éstos especificaron que tales competencias, no pertenecían directamente a los procedimientos en planificación, control y evaluación, sino que formaban parte de aquello de las estudiantes sabían hacer, hacían bien y querían hacer. Clasificación de las competencias referidas: a) competencias humanas¹²²; b) competencias en lo socio afectivo para responder a las necesidades infantiles¹²³; c) competencias comunicativas¹²⁴; y d) competencias para saber hacer u operar aquello que les sugieran maestras cooperadoras o docentes asesores¹²⁵.

Coinciden en agregar los cuatro docentes asesores, que el problema de las estudiantes para demostrar sus competencias en planificación, control y evaluación, en cualquier situación o tarea de práctica es que *“no tienen apropiación de conocimientos declarativos... tienen buena*

¹²² 1 asesor: *“Las estudiantes tienen competencia para la interacción y el trabajo con comunidad”*.

¹²³ 1 asesor: *“La mayoría de estudiantes es competente en su amabilidad, ética, aunque sean poco técnicas, sin pensar su hacer; pero los niños responden precisamente a los comandos afectivos, no a los comandos teóricos”*.

¹²⁴ 1 asesor: *“La mayoría de las estudiantes se destaca en sus competencias por la buena comunicación verbal”*.

¹²⁵ 3 asesores: *“La mayoría de estudiantes son competentes en lo que hacen, en el hacer...pero, no les pregunte para qué lo hacen, qué pretenden con eso, qué incidencia tiene en los niños o de dónde parte tal acción, porque no lo saben”*.

voluntad, vocación, cumplen con esmero las funciones asignadas y saben mucho de lúdica y juegos, pero no cuentan con las bases conceptuales de la carrera que han hecho; algunas incluso, manifiestan un pensamiento muy concreto todo el tiempo". Sugirieron además un listado de competencias que las estudiantes para su último nivel, aún no habían logrado, procedimientos que de alguna manera, generaron limitaciones en el cumplimiento de los objetivos previstos para la práctica profesional, entre ellas: no observaron autorregulación, ni aprendizaje comprensivo, ni motivación para aprender, ni habilidades para relacionar, abstraer, escribir, leer (ver Anexo 24).

La información organizada de las 14 maestras cooperadoras sobre las competencias de las estudiantes en práctica profesional, concuerda con lo apreciado por los docentes asesores; en tal sentido, se clasificaron cinco competencias: a) competencias en el diseño y gestión de la planificación, expresada por 11 maestras; b) competencias en el saber hacer o cumplimiento de las funciones asignadas, referida por 10 maestras; c) competencias socio-afectivas para responder a las necesidades de los niños, explicada por dos maestras; d) competencias humanas de interacción social, afirmada por dos maestras; y e) competencias técnicas para la construcción de material didáctico, expuesta por seis maestras. Indicando de manera paralela que, las competencias que aún no han logrado las estudiantes para enfrentar la práctica profesional, están relacionadas con la mínima apropiación conceptual, la falta de mirada holística del proceso, la falta de conocimiento para el manejo de estrategias (ver Anexo 25).

6.2.3.5. Conocimientos declarativos sobre la práctica profesional: pedagogía, educabilidad y enseñabilidad

El cotejo entre las medias halladas en el pretest y el postest sobre conocimientos declarativos, reveló diferencias significativas entre los conocimientos de pedagogía (ver Tabla 56) y los conocimientos de enseñabilidad (ver Tabla 57); y falta de diferencias significativas en los conocimientos de educabilidad (ver Tabla 58); y los conocimientos declarativos como un todo: pedagogía, enseñabilidad y educabilidad (ver Tabla 59).

Los datos sobre las diferencias entre los conocimientos de pedagogía, y entre los conocimientos de enseñabilidad, del pretest y el postest, para 8 y 14 estudiantes respectivamente; se explicaron a partir de la posibilidad que tuvieron las aprendices de reconocer, explicitar, contrastar y comprobar lo qué sabían y cómo lo sabían, en ambos núcleos del saber, beneficiando la reflexión sobre los conocimientos previos, su transformación, reestructuración, integración y ajuste gradual al discurso académico (Martínez-Fernández, 2004; Rodrigo y Correa, 2002-2004; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez 2006).

Si el supuesto es acertado, la modificación de conocimientos previos, facilitó a dichas estudiantes la comprensión de significados y el cambio representacional sobre los objetos de estudio de la pedagogía y la enseñabilidad, y sus funciones en la práctica profesional, garantizando la identidad y diferenciación de procedimientos y competencias específicas en planificación, control y evaluación -dado que el conocimiento declarativo, suele estar al servicio del procedimental- (Escudero, 2008; Gimeno, 2008; Monereo, 2001; Gimeno, 2008; Pozo y Postigo, 2000; Valls, 1993).

Entre los factores explicativos a tal resultado, se enuncian las estrategias de enseñanza (debate social, conflictos cognitivos) o escenarios de práctica (propuestas de innovación en las institución privadas), que ofrecieron a la muestra, la oportunidad de estudiar, reelaborar, reconstruir, ensayar, reinterpretar, y profundizar el aprendizaje de saberes específicos e interdisciplinarios, ascendiendo a un sistema de conocimiento integrado con nuevos significados (Carrascosa, 2005b; Rodrigo y Correa, 2002; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006); donde quizás los contenidos fueron enseñados explicitando qué, cómo, dónde, cuándo y en cuáles condiciones aprender (Monereo, 2006; Monereo, Pozo y Castelló, 2004).

El efecto sería revertido en la modificación de las metas de logro, la motivación e intención de aprender, el monitoreo sobre los avances y retrocesos de tal aprendizaje (Ryan y Deci, 2000b; Limón, 2004; Monereo, 1997); el cambio en las concepciones sobre la tarea, los objetivos y las metas de aprendizaje, el estilo y el enfoque de aprendizaje (Monereo y Clariana, 1993; Monereo y Pozo, 2002), en tanto ensayar o asumir nuevas estrategias de aprendizaje -cognitivas y

metacognitivas- (Boulton, Smith, McCrindle, 2001; Gow y Kember, 1993; Pintrich y García, 1993).

La ausencia de diferencias entre los conocimientos declarativos en educabilidad, con la participación de 30 estudiantes, reincide como beneficio, en que tal parte de la muestra, contó durante todo el semestre con aprendizajes significativos alrededor de la psicología evolutiva y educativa en sus diferentes vertientes, como pilar epistemológico de los modelos pedagógicos, y como base para comprender cómo y por qué el sujeto se desarrolla, socializa y aprende; y como punto de discusión, en que quizás tal resultado, da cuenta de un ideal de perfil psicologizado del maestro de Educación Preescolar (Flórez, 1989; Hurtado y Giraldo, 2009), o de las limitaciones que aún se discuten, sobre la pedagogía como saber principal en la formación de maestros en contraste con el objeto de conocimiento del programa de Licenciatura en Educación Preescolar (Alarcón, 2004; Ibarra, 2001; Rendón y Rojas, 2005).

Se reitera que las estudiantes que no participaron contestando este bloque de preguntas, a lo mejor tenían una concepción subjetiva sobre los objetivos de la tarea inadecuada (Valls, 1993); baja motivación o falta de interés por concluir la actividad (Deci y Ryan, 2002; González, 2005); mínima comprensión significativa de los conocimientos declarativos (Pozo, Scheuer y Mateos, 2009; Zabala, 2003), como efectos de enfoques de aprendizaje donde predominó la repetición, la acumulación y la asociación de términos sin entendimiento (Cano, 2005a; Saljö 1979; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006).

La irregularidad en la participación de las estudiantes en el bloque de conocimientos declarativos (pedagogía, enseñabilidad y educabilidad) sobre la gestión de la práctica profesional, genera dudas al respecto de los aprendizajes significativos e interdisciplinarios de las estudiantes durante los cinco años de formación profesional; eleva la fortaleza de los saberes en educabilidad; y permite afirmar que se iniciaron cambios conceptuales alrededor de los saberes de pedagogía y educabilidad para algunas estudiantes.

VII. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Las tendencias concluyentes se organizaron como el producto final del estudio, procurando sintetizar la información, abstraer pruebas y argumentar postulados respecto del objeto de estudio y las variables de análisis.

7.1. MOTIVACIÓN

Respondiendo al primer objetivo específico, la descripción sobre la orientación motivacional de la muestra, permitió su clasificación en dos grupos: uno con orientación motivación extrínseca y otro con orientación motivacional intrínseca, ambos con alta auto-percepción sobre el desempeño académico, pero, atribuida a factores de orden externo; además, se halló un alto porcentaje de estudiantes dedicadas en forma exclusiva a la carrera. La información descrita no era la esperada: mayor porcentaje de estudiantes a Magisterio de Educación Preescolar en su última práctica profesional, con orientación motivacional intrínseca por la carrera, alta percepción sobre el desempeño académico pero atribuido a factores internos.

Los datos validan la orientación intrínseca, como un proceso que reside en la persona misma y la tarea (Aguado, 2005; Huertas, 1997; Ryan y Dice, 2000a-2000b; Ormrod, 2007; Pintrich, 1999-2000b; Wigfield y Eccles, 2002); pero ponen en cuestión, el beneficio de tal orientación en el aprendizaje comprensivo y la actitud de autorregulación de los aprendices en su proceso de formación.

Se aceptan las explicaciones sobre la orientación motivacional extrínseca, como proceso sugerido fuera del sujeto, donde no hay regulación interna, la autonomía es relativa, los objetivos de aprendizaje se consolidan alrededor del rendimiento o el aprendizaje reproductivo (Aguado, 2005; Alonso Tapia, 2002-2005; Huertas, 1997; Ryan y Dice, 2000b; Wigfield y Eccles, 2002).

El resultado permite exponer puntos comunes entre la tendencia concluyente y el rastreo teórico-empírico sobre la categoría de motivación, corroborando lo que distintos investigadores (Alonso

Tapia, 1997-2002-2005; Cano, 2005b; Huertas, 1997; González, 2005-2007; Weiner, 1990; Wigfield y Eccles, 2002) han demostrado:

La orientación motivacional puede reconocerse y mantenerse en los aprendices por un período largo, dependiendo del lugar y las características de los factores personales (autovaloración e interés por la práctica) y los mediadores sociales (docentes, plan de estudios, centros de práctica), que incidan en ella.

El grupo de estudiantes con orientación motivación intrínseca, aún, al final de la carrera, sostuvo en el tiempo el interés, la voluntad y las expectativas por la misma; quedando en duda la autonomía y la regulación en el aprendizaje, por el papel otorgado a los factores externos en el desempeño académico.

En la interacción motivación, contexto y aprendizaje, los estudiantes tienden a disminuir su motivación intrínseca conforme avanzan en los grados escolares, asunto que en el estudio, sería aplicable al último año de formación profesional.

El papel otorgado por la muestra a los factores externos, aleatorios y modificables en su desempeño académico, estabilizó tales atribuciones causales durante el semestre, lo que pudo afectar la orientación motivacional, los objetivos, las expectativas y el valor otorgado a la tarea de aprendizaje en práctica.

Se ponen en discusión las características de los factores personales -miedos, ansiedades, deseos-, y los mediadores sociales -valores socioeducativos de los pares, ambiente de la institución de práctica, formación y tutoría de los asesores- que durante el último semestre de formación profesional, fortalecieron o desvirtuaron las orientaciones motivacionales, las representaciones mentales sobre la tarea de práctica, las metas y, los objetivos de aprendizaje (Boekaerts, Koning y Vedder, 2006).

Además, las concepciones de los profesores asesores sobre el papel de la motivación en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Superior, y cómo tal relación bidireccional, incide o no, en la estructuración de las clases y las tutorías (Martín, Mateos, Martínez y otros, 2006).

Se cuestiona la incidencia de las orientaciones motivacionales de las estudiantes sobre su carrera, en los procedimientos de práctica profesional, y por ende, en la calidad de los procesos de socialización y aprendizaje de los niños de nivel de educación preescolar, y en la imagen que dejan sobre el colectivo de la misma área laboral.

Queda por señalar, que las conclusiones alrededor de la variable ratificaron los datos hallados en el DEA (Ramírez, 2007), respecto de la comprensión de las estudiantes sobre la experiencia de práctica profesional, a partir de factores externos al propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

En conclusión, aunque las estudiantes eligieron la carrera y permanecieron en ella los cinco años de formación, ello no garantizó al total de la muestra, acceder a experiencias mediadas por las expectativas, los intereses, las metas de logro, los objetivos de aprendizaje, la autodeterminación, y la autonomía esperada en estudiantes de Educación Superior, para alcanzar sus resultados de desempeño académico.

7.2. CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE

La muestra en la concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar, se caracterizó en mayor proporción por mantener al final del semestre sus conocimientos previos, sin demostrar diferencias en significado y procedimiento sobre los indicadores que componen la variable. Los datos empíricos obtenidos no fueron los esperados: mayor porcentaje de estudiantes que en su última práctica profesional, tuviera una concepción de aprendizaje que integrada los procesos de conocer, aprender y aplicar, comprendiendo su diferencia.

La reiteración de la información, confirma que la concepción de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar de las estudiantes a magisterio de Educación Preescolar, fue reconocida como

una concepción espontánea, sin rasgos o proposiciones suficientes que dieran cuenta del aprendizaje académico profesional, o que permitieran su clasificación en un enfoque en particular; postulado que responde a la inquietud referida con cuáles eran las concepciones de aprendizaje de la muestra, contestando así a la segunda parte del primer objetivo específico.

Se confirmó que las concepciones de aprendizaje como teorías implícitas responden al bagaje propio, la convicción, y la epistemología personal; derivadas de los conocimientos y las experiencias sobre el aprendizaje en distintos grados y niveles de formación (Carrascosa, 2005; Martínez-Fernández, 2004; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Pintrich, 2002; Rodrigo y Correa, 2004). Evidencia que impidió reconocer en las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar, la adquisición del conocimiento y la comprensión del aprendizaje como un evento que demanda procesos como conocer (decodificar, adquirir o incorporar información), aprender (interpretar, comprender, inferir, establecer relaciones entre conocimientos previos y nuevos, extrayendo máxima significación), y aplicar (selección y transferencia de lo aprendido).

En tal sentido, los resultados indican similitud con algunos postulados teóricos y empíricos:

Las teorías implícitas encierran un conjunto de conocimientos desarrollados en el ámbito sociocultural, y se constituyen en la clave para anticipar el futuro, explicar diversos fenómenos y resolver problemas (Atkinson, 2002; Diker y Terigi 1997; Martínez Fernández, 2004; Pozo, 1991-2002; Rodrigo y Correa, 2004).

La adaptación, la utilización repetida y la coherencia de los conocimientos previos en los contextos de desempeño, tiende a limitar su reconocimiento, su contraste con el saber profesional, y por ende, su modificación e integración con el conocimiento académico científico de manera comprensiva y significativa (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993; Barrantes y Blanco, 2004; Cano, 2005a; Carrascosa, 2005; Martínez-Fernández, 2004; Pozo, 1996-2006; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006; Rodrigo y Correa, 2004).

Como punto de discusión, los resultados señalan que si la concepción de aprendizaje es un instrumento mental para interpretar, comprender y gestionar la práctica de enseñanza, carecer de

una epistemología al respecto, puede limitar la adquisición de otros conceptos, la atribución de sentidos, la resolución de problemas, y la comprensión de procesos alrededor del aprendizaje en la experiencia de práctica profesional – laboral (Ausubel, Novak y Hanesien, 1993; Bullough, 2000; Hofer y Pintrich, 1997; Mellado, 1996; Pajares, 1993; Pintrich, 2002; Porlán, 1997; Pozo, 2006).

A ello se une, la manera en cómo fueron seleccionados y organizados los contenidos conceptuales y procedimentales sobre la categoría “aprendizaje” en el plan de estudios de la Licenciatura (Pozo, Scheuer, Mateos, 2009; Valls, 2004; y Zabala, 2003); las modalidades de enseñanza bajo la cual fue enseñada e integrada a otras categorías (Porlán y Rivero 1998); y el volumen de conocimiento declarativo, que las estudiantes debían almacenar y aprender, pueden limitar la adquisición, la integración y la comprensión significativa de la categoría “aprendizaje” (Aparicio, 1995).

Se cuestiona además la responsabilidad de los contextos inter-psicológicos (institucionales, docentes y pares), en la construcción de las concepciones de aprendizaje de las estudiantes, a través de diversas prácticas e interacciones donde recrear, comunicar y afianzar tales representaciones; la cual pudo tener alcances en su formación como profesionales, en la restricción para comprender nuevos significados (Carmona, 1997; De la Cruz, 1998; Monereo, 2007), y en la proyección como maestras a propósito de la continuidad de enfoques espontáneos en el nivel de preescolar; con lo cual, se mantendrían las tesis sobre el pensamiento práctico e intuitivo del profesor para anticipar el futuro, explicar diversos fenómenos y resolver problemas (Atkinson 2002; Atkinson y Claxton, 2002).

En síntesis, los cinco años de formación profesional no parecen garantizar a las estudiantes a magisterio de Educación Preescolar un cambio conceptual, ni un marco de referencia epistemológico sobre la concepción de aprendizaje; corriendo el riesgo de perpetuar en su práctica de enseñanza, saberes intuitivos sobre cómo conocer, aprender y aplicar.

7.3. CREENCIAS DE PRÁCTICA PROFESIONAL

La muestra se caracterizó tanto en el pretest como en el postest, por sostener teorías personales sobre la práctica profesional que destacan la similitud entre el proceso y las metas. Los datos hallados contradicen lo esperado: estudiantes que en su última práctica profesional muestran creencias sobre el proceso y las metas de práctica como experiencias diferenciadas y complementarias.

Respecto de cuáles son las creencias sobre práctica de la muestra, se describieron creencias que otorgan importancia a la actividad y a lo socio afectivo en el nivel de Educación Preescolar; concepciones que no demostraron en su totalidad, los aprendizajes obtenidos en la formación profesional.

Por tanto, se confirmó que las creencias sobre la práctica profesional forman parte de las teorías personales que responden a la herencia pública, comunitaria y socioeducativa (en contextos no siempre coincidentes); que incluyen actividades de aprendizaje, enseñanza, formación y transmisión del conocimiento, las cuales se estructuran como el conocimiento implícito sobre las prácticas de enseñanza (Pozo, 1996, Pozo y Scheuer, 2002; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006).

La semejanza entre la información sobre creencias de práctica y los avances conceptuales y empíricos, coinciden con lo reseñado en concepciones de aprendizaje, al respecto de la naturaleza y la utilización de las teorías implícitas (Atkinson, 2002; Diker y Terigi 1997; Martínez-Fernández, 2004; Pozo, 1991-2002; Rodrigo y Correa, 2004); especialmente en los contextos de desempeño profesional, obstaculizando su explicitación, verificación y reconstrucción en nuevos conocimientos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993; Barrantes y Blanco, 2004; Cano, 2005a; Carrascosa, 2005; Martínez-Fernández, 2004; Pozo, 1996-2006; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006; Rodrigo y Correa, 2004).

Mientras las tensiones detectadas vuelven la mirada sobre el sistema de gestión del modelo de formación (Murillo, 2006; Porlán y Rivero, 1998) y del modelo de práctica (Molina Ruiz y otros,

2004), a propósito de la elección de estrategias de enseñanza oportunas en los seminarios de práctica, para evaluar, contrastar, documentar y reorganizar las propias acciones en los contextos locales requeridos, dado que si éstos, no garantizaron tales competencias (Davini, 2002; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006; Vezub, 2007; Zabalza, 2002); se hace comprensible la solidez de las creencias sobre el proceso y las metas de práctica como un todo.

En forma paralela, el resultado sobre las creencias de práctica profesional, generó inquietudes sobre la calidad de los conocimientos y las competencias adquiridas por la muestra al final de su carrera para la práctica, a propósito de saber qué es, cómo se procesa, enseña, evalúa, organiza, gestiona y desarrolla un escenario de aprendizaje en el nivel de Educación Preescolar (Decreto 2566/03; Decreto 2247/07; y PEI/PEP, 2004).

De otra parte, demostrada la relación significativa entre las concepciones de aprendizaje y las creencias de práctica profesional por parte de la muestra (pretest -ver Tabla 1, y postest, -ver Tabla 24); desde la cual se responde al segundo objetivo específico, se enuncian tres puntos de discusión:

Las relaciones entre las concepciones de aprendizaje y las creencias de práctica de las estudiantes, mediadas por los conocimientos previos, pueden ser efecto de la identidad que sienten con sus tutores; ya que, se ha comprobado que si éstos no observan particularidades o problemáticas en la práctica de enseñanza, el novato asume la misma postura (mimesis cegadora), como un principio de supervivencia, al cual se acostumbran (Nossar, 2006).

Las concepciones de aprendizaje y las creencias de práctica de las estudiantes, mediadas por los conocimientos previos, puede consolidar creencias sobre la práctica de enseñanza en el nivel de educación infantil, lejanas a lo aprendido en la institución formadora; tal como ya se ha identificado en otras maestras que educación infantil, que piensan que su tarea no es la de enseñanza, sino, la de fortalecer emociones, crear hábitos y límites en los niños (Guzmán, 1997; Pena y Viña, 2001).

Las concepciones de aprendizaje por ensayo y error en los inicios de la profesión en la práctica de enseñanza pueden redimensionarse y acomodarse, cuando han dado buen resultado, como formulas que perduran en el tiempo, y se validan por encima de teorías y propuestas didácticas por el resto de la vida profesional (Alliaud y Antelo, 2008).

Quizás los resultados se puedan justificar, si se tiene en cuenta que las estudiantes a Magisterio en Educación Preescolar suelen estar sometidas en rutinas de formación complejas, en el que se integran diversos planos del conocer y del saber cómo, con los propósitos del querer, saber para qué, y con las actitudes, los conocimientos y los pensamientos explícitos, implícitos y ocultos heredados en la formación escolar y profesional, que no siempre en su conjunto, logran comunicarse desde el análisis, la seguridad, los juicios prudentes y críticos.

En resumen, las creencias sobre la práctica profesional de las estudiantes de Educación Preescolar, no certifican los aprendizajes obtenidos en la formación teórica y, en las experiencias acumuladas a través de las diferentes prácticas; por el contrario, las creencias develan la continuidad de discursos relacionados con prácticas de enseñanza en el nivel de preescolar, como experiencias sin rigurosidad y sin secuencia, mediadas por el afecto y el juego.

7.4. PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN PRÁCTICA

La muestra en la percepción sobre las competencias desarrolladas en práctica: planificación, control y evaluación, se caracterizó, por no reconocer las diferencias significativas y explícitas incluidas en los tres procedimientos. El hallazgo no fue el esperado: estudiantes a Magisterio de Educación Preescolar en su última práctica profesional, con una percepción sobre las competencias desarrolladas en práctica (planificación, control y evaluación), como procedimientos distintos y complementarios.

Aún así, el contenido sobre tal percepción, señala que para la muestra, las competencias demostradas en práctica se reconocen como “acciones sin secuencia”, sobre sí mismas, los infantes, la dinámica del aula y el entorno familiar; reincidiendo en apreciaciones sobre la práctica de enseñanza en Educación Preescolar, como un evento para el cuidado, el afecto o el

establecimiento de normas (Pena y Viña, 2001; Guzmán, 1997); percepción justificada en estudiantes novatos o de primer año, pero no de estudiantes al finalizar su carrera (Atkinson, 2002; Atkinson y Claxton, 2002). Postulado, justificado en la discusión y desde el cual se responde al tercer objetivo específico.

La información impide validar los supuestos teóricos en relación con las percepciones sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional, enmarcadas en la confianza, el conocimiento, y las creencias de las estudiantes sobre su capacidad para afrontar demandas complejas, resolver problemas o situaciones particulares en el escenario de enseñanza aprendizaje del nivel de educación preescolar, a partir de su saber (integración y movilización de sus conocimientos), de su saber hacer y de su saber cómo hacerlo, para llegar al resultado deseado (Alonso Tapia, 2005; Escudero, 2008; Pérez Gómez, 2008; Perrenoud, 2004-2008; Wigfield y Eccles, 2002).

La descripción corresponde a lo hallado en el DEA (Ramírez, 2007) sobre las actuaciones de las estudiantes en los escenarios de práctica, reconocidos por sus debilidades en procedimientos tales como gestionar la planeación y orientar las didácticas específicas.

En tal sentido, la tensión recae en la elección y la definición de las competencias de práctica por parte de la institución formadora, encargada de desarrollar, ampliar o enriquecer los repertorios de pensamiento y acción en la práctica, confirmando la evolución y el cambio de las competencias en el proceso de formación. Además, la unidad de criterios, concepciones y metodologías de los maestros asesores al respecto, en procura de enseñarlas o desarrollarlas en las estudiantes, buscando integración entre el saber qué, cómo, cuándo, por qué, buscando el producto deseado (Escudero, 2008; Gallego, 2008; Parra y otros, 2006; Pozo y Monereo, 2007; Zabalza, 2002).

Siendo así, se podrían cuestionar los recursos cognitivos y los modelos mentales de las estudiantes, para interpretar e intervenir en la realidad socioeducativa el nivel de preescolar (Atkinson y Claxton, 2002; Escudero, 2008; Pérez Gómez, 2008; Perrenoud, 2004-2008); o los recursos potenciales, consolidados en competencias relativas a la gestión del conocimiento y al

aprendizaje, para enfrentar los problemas propios a la formación y al escenario de práctica profesional (Kanungo y Misra, 1992; Pozo y Monereo, 2007).

Por último, la discusión alude a la calidad de las experiencias, las actividades, los entornos auténticos, y las situaciones problemas de los seminarios de práctica y de los escenarios de práctica profesional, como elementos fundamentales para movilizar recursos cognitivos y viabilizar la integración entre el saber qué, cómo, cuándo, y por qué de las acciones secuenciales en los escenarios de práctica (Barnett y Hallan, 1999; De Miguel Díaz y otros, 2005; Gairín, 2007; Navío, 2005; Pozo y Postigo, 2000; Rué, 2008).

Discusión desde la cual se ratifican los argumentos de Porlán y Toscazo (1994:2): “El saber sobre la disciplina se ha generado a través del estudio y la reflexión teórica, con frecuencia cargada de academicismo, mientras que el saber-hacer se ha generado, bien por la interiorización mimética de formas de actuación docente observadas durante muchos años mientras se fue alumno, bien por procesos más o menos intuitivos de ensayo y error durante el trabajo en el aula”.

Sintetizando, las percepciones de la muestra en su último año de formación, sobre las competencias desarrolladas en la práctica profesional, se identifican más, con apreciaciones intuitivas de estudiantes noveles, careciendo de elementos que den cuenta de la reflexión para la acción, en la acción, y sobre la acción; la toma de decisiones conciente sobre los desempeños secuenciales; y la adquisición o el desarrollo de competencias para la resolución de problemas frecuentes y emergentes.

7.5. CONOCIMIENTOS DECLARATIVOS SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Los conocimientos declarativos de parte de la muestra, se evidenciaron comprensibles alrededor del núcleo de educabilidad en un porcentaje medio alto (ver Tabla 55), y con algunos cambios conceptuales en los núcleos de pedagogía y enseñabilidad, en porcentaje medio bajo (ver Tabla 56- ver Tabla 57), afirmación desde la cual se responde al cuarto objetivo específico, si se consideran los postulados de la discusión. Datos que no eran los esperados: mayor porcentaje de

estudiantes a Magisterio de Educación Preescolar en su última práctica profesional, con explicaciones correctas sobre los conocimientos declarativos transversales a la misma (pedagogía, enseñabilidad y educabilidad).

De acuerdo a ello, no es posible discutir aquí el supuestos teórico en relación con los conocimientos declarativos referidos al conjunto de saberes episódicos, descriptivos y conscientes, que exigen la elaboración y la reconstrucción del concepto, la comprensión y la interpretación del significado, la generalización y la ubicación del mismo en distintas situaciones, con otras ideas y en relación con la información o experiencia nueva, garantizando la transformación de significados y las formas de significar acorde al entorno cultural, en este caso, sobre la práctica profesional en el nivel infantil (Aparicio, 1995; Pozo, Scheuer, Mateos, 2009; Valls, 2004; Zabala, 2003).

Los resultados son consistentes con lo hallado en el DEA (Ramírez, 2007), al respecto de los conocimientos de las estudiantes en los escenarios de práctica, manifiestos por sus debilidades en los temáticas de pedagogía y enseñabilidad. Información desde la cual se constata de nuevo, la persistencia y la estabilidad de las teorías personales en los contextos de interacción y práctica de las estudiantes, limitando su reconocimiento y modificación (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993; Barrantes y Blanco, 2004; Cano, 2005a; Carrascosa, 2005; Martínez-Fernández, 2004; Pozo, 1996-2006; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006; Rodrigo y Correa, 2004); tal como se había reseñado en concepciones de aprendizaje y creencias sobre práctica profesional.

Evidencia que puso en cuestión los conocimientos previos de las estudiantes sobre los tópicos a aprender en los núcleos de educabilidad, pedagogía y enseñabilidad; la predisposición favorable hacia la comprensión de los mismos; y la reestructuración de tales conocimientos, para alcanzar nuevos aprendizajes o el cambio conceptual (Martínez-Fernández, 2004; Pozo, 1999; Pozo, Scheuer, Mateos, 2009).

Otro factor en discusión, lo constituyeron las condiciones, las teorías implícitas y los enfoques de enseñanza de los docentes asesores; además, el dominio de su disciplina, la experiencia en el nivel preescolar, las características de su lenguaje académico científico, su mediación e

interacción con las estudiantes (De la Cruz, 1998; Domingo, 2008; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006).

Por último, los resultados, pueden estar revalidando investigaciones donde se ha comprobado que alumnos adquieren un conocimiento pobre, porque no dirigen la atención a las partes relevantes de la comunicación, captan la información superficialmente, no monitorean el aprendizaje, extraen conclusiones precipitadas, hacen generalizaciones acríticas u ofrecen explicaciones simplistas (Carrascosa, 2005b; White y Mitchell, 1994).

Ahora, la ausencia de diferencias en la percepción sobre las competencias desarrolladas en práctica: planificación, control y evaluación, puede justificarse de alguna forma, por los resultados sobre los conocimientos declarativos, confirmado con ello, que es difícil para un aprendiz “el saber cómo”, si no tiene claro “el saber qué” (Escudero, 2008; Gallego, 2008; Kanungo y Misra, 1992; Pérez Gómez, 2008; Pozo y Monereo, 2007; Pozo y Postigo, 2000).

Sintetizando, los conocimientos declarativos sobre pedagogía, enseñabilidad y educabilidad, no dan cuenta para el total de la muestra de los aprendizajes comprensivos y significativos que deberían tener las estudiantes de Educación Preescolar, concluida la carrera profesional; necesarios además para fortalecer sus esquemas de pensamientos y de acción en la práctica de enseñanza, y hacer uso estratégico del conocimiento profesional en la resolución de problemas.

De las conclusiones se deduce que no existieron diferencias entre el grupo experimental, en comparación con los grupo control; por tanto, no hubo impacto a propósito de la gestión de la propuesta de intervención; y que las estudiantes al finalizar su periodo de formación profesional no han logrado regular sus procesos de aprendizaje.

Además que por la caracterización de la orientación motivacional, la concepción de aprendizaje, las creencias de práctica, las percepciones sobre las competencias ejecutadas en práctica y los conocimientos declarativos, la muestra no logró comprender la experiencia de práctica profesional, como una tarea de aprendizaje que exige regulación y autonomía, y una oportunidad,

para reconstruir los saberes y las competencias exigidas en su labor como maestras de educación infantil.

7.6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A continuación se enumeran una serie de limitaciones que han podido afectar la calidad o la profundización del estudio y que requieren ser revisadas en futuras aproximaciones.

La ausencia de investigaciones en psicología sobre los procesos de autorregulación, motivación, concepciones de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y aprendizaje de las estudiantes a magisterio de Educación Preescolar; elemento crucial, que limitó los contrastes, las validaciones, y las confirmaciones teóricas o empíricas.

La dimensión del estudio, ofrecida por la complejidad de las categorías elegidas, generó en algún momento sensaciones de ansiedad por llegar a incurrir en superficialidades o interpretaciones inadecuadas, especialmente cuando todas se caracterizan, por tener volumen amplio de enfoques, teorías e investigaciones circulando en diferentes medios y lenguas.

La ausencia de grupos de investigación y publicaciones en psicología de la Educación en el contexto al que pertenece el estudio (Antioquia-Colombia), limitan contrastes y líneas de profundización; en comparación con la tradición, los grupos, las líneas y las publicaciones en educación y pedagogía.

Las preguntas contenidas en el CRD no son validadas previamente en otras muestras, lo que puede impedir mayor fiabilidad y objetividad a los resultados; situación a lo mejor distinta, si en la recolección de datos, se hubieran utilizado test o baterías estandarizadas, resultantes de enfoques teóricos o investigaciones referidas con las variables de análisis.

La no participación de la muestra en el total de preguntas del CRD asociado a situaciones del contexto institucional y al plan de estudios (responsabilidades múltiples en el último semestre de formación), que forzó el análisis transversal y longitudinal de los datos encontrados.

El tiempo de gestión de la propuesta de intervención fue muy corto (14 sesiones), quizás no el suficiente para lograr que las estudiantes del grupo experimental, explicitaran, reconocieran y modificaran sus teorías implícitas, garantía de nuevos aprendizajes; y adquirieran nuevas rutinas y estrategias para acceder a la información, comprender y aprenderla.

7.7. PERSPECTIVAS

En lo referido con el estudio doctoral, se recomienda la generación de un grupo de investigación, con líneas de profundización afines a las variables del estudio. Ahora bien, en líneas generales y respondiendo al objetivo general donde se planteó hallar lineamientos para una propuesta de mejora de la formación a este nivel, se sugiere:

El análisis de la orientación motivacional (intrínseca y extrínseca) de las estudiantes por la carrera (expectativas, creencias, competencias, objetivos de aprendizaje), y su afectación en el proceso de formación por los factores externos, pero pertenecientes al contexto de aprendizaje (pares académicos, docentes, planes de estudios); y su correlación con las metas académicas, la convicción sobre las competencias, el rendimiento académico, la construcción de conocimientos y la regulación del aprendizaje.

La caracterización de las concepciones de aprendizaje de las estudiantes a magisterio, su adaptación, transformación o coherencia con los enfoques de enseñanza y aprendizaje ofrecidos por la institución formadora, y los postulados asumidos por las instituciones de práctica.

El análisis de las concepciones de aprendizaje de las estudiantes a magisterio, y las variables que pueden contribuir a su activación y transformación progresiva, tales como las modalidades de enseñanza desde el enfoque socio constructivista y las estrategias de aprendizaje. Así como la orientación motivacional en relación con las concepciones de aprendizaje.

El análisis de las representaciones que tienen los estudiantes sobre su objeto de estudio: atención integral, educación inicial y educación preescolar, en comparación con las representaciones que poseen, sobre su rol como maestras del nivel de educación infantil.

El análisis sobre las concepciones y las modalidades de enseñanza de los docentes asesores, en relación con las modalidades de enseñanza sugeridas por la institución formadora y las concepciones de aprendizaje de las estudiantes. La caracterización de los procedimientos secuenciales ejecutados por las estudiantes en la práctica profesional, identificando el uso de conocimientos profesionales que se integran en ellos, y los estilos de enseñanza de su gestión de práctica.

El análisis del discurso y de los aprendizajes que demuestran las estudiantes en los escenarios de práctica, en comparación con los discursos teóricos y los aprendizajes ofrecidos por la institución formadora. De modo que se viabilicen acciones de enseñanza y aprendizaje en y desde la praxis en conjunto con una toma de conciencia y reflexión conjunta entre los conocimientos teóricos, los procedimentales y los prácticos.

El análisis de las representaciones que tienen los docentes y asesores sobre la educación de y por competencias, y los procedimientos que gestionan en el aula para fortalecerlas, enseñarlas o desarrollarlas; en contraste con las competencias manifiestas por las estudiantes en los escenarios de práctica. De este modo, se sugiere la formación de y por competencias en la institución formadora, y su impacto en el saber, el saber hacer, y saber cómo de las estudiantes para afrontar demandas complejas, resolver problemas o situaciones particulares en el escenario de enseñanza aprendizaje del nivel de educación preescolar.

En lo relativo al programa profesional, se sugiere la revisión y la reconstrucción del modelo de formación y el modelo de práctica de las estudiantes a magisterio en Educación Preescolar, considerando las siguientes pautas. Compromiso y recursos de la institución formadora (mecanismos e instrumentos), para que los docentes y los asesores del programa, puedan acceder a la comprensión sobre la construcción de conocimiento y los factores que intervienen e inciden en tal proceso; contribuyendo a la estructuración de escenarios de enseñanza cuyos criterios y

procedimientos, garanticen modalidades de enseñanza, tareas de aprendizaje y estrategias de evaluación, encaminadas a la transformación de conocimientos previos y la autorregulación del aprendizaje¹²⁶. Sugerencia prioritaria, dado que el análisis realizado, permite enaltecer la labor de los docentes, quienes deben ser considerados no sólo como sujetos contratados por su saber específico, sino como parte de la comunidad educativa de quienes depende la interpretación y la gestión de los proyectos institucionales, y la calidad del aprendizaje de las estudiantes.

En otras palabras, la puesta en marcha de los lineamientos para una propuesta de formación en Educación Superior hace necesaria la responsabilidad conjunta de los contextos prototípicos de las situaciones educativas¹²⁷ en la organización y el mantenimiento de las condiciones para viabilizar el enfoque de enseñanza, y en ella, la concepción de la práctica como tarea o situación con problemas auténticos, realistas y relevantes, que deben resolverse a partir de los conocimientos y las competencias formativas y profesionales obtenidas por las estudiantes en la institución formadora (Monereo, 2006; Pozo y Monereo, 2007).

Reestructuración de los seminarios de práctica, ajustados de manera secuencial el modelamiento metacognitivo y la práctica guiada, mediante el estudio de caso, las simulaciones (interrogación metacognitiva, modelo de auto-interrogación, trabajo en grupos cooperativos), y la práctica independiente (Monereo, 2002; Monereo y Castelló, 1997; Monereo, Castelló y otros, 2001; Monereo y Pozo, 2003). Buscando incorporar la enseñanza, el uso y la integración de estrategias de aprendizaje con el conocimiento científico; y la activación progresiva de las convicciones personales, el sentido común y las percepciones en torno a los ejes conceptuales de la práctica, en contraste con los enfoques y los marcos epistemológicos que soporten la misma o campos de interés asociados, facilitando la explicitación y el reconocimiento de los saberes previos, la comprensión secuencial de aprendizajes significativos, los cambios conceptuales, la aplicación y generalización de nuevas concepciones, y el aprendizaje autorregulado.

¹²⁶ Planteamientos teóricos y metodológicos expuestos en el marco teórico.

¹²⁷ Contextos prototípicos: contexto intrapsicológico o implicación personal del estudiante; contexto interpsicológico asimétrico o interacción entre estudiante y docente, contexto interpsicológico simétrico o interacción entre los pares: estudiante a estudiante; y contexto institucional.

Sistematización de los problemas frecuentes y emergentes de los escenarios de atención integral, educación inicial, y enseñanza en los niveles de educación preescolar, y las modalidades de intervención implementadas por las maestras en ejercicio, para resolverlos; esto, con la intención de adecuar contextos auténticos de aprendizaje en los diferentes cursos, favoreciendo a las estudiantes acceder a los recursos potenciales necesarios y suficientes para saber qué, saber cómo, saber cuándo y saber por qué de las diversas prácticas.

Generación de un formato común entre los programas de licenciatura en educación, para que las estudiantes puedan acceder la visualización de los factores internos o personales en el alcance de sus resultados; la toma de conciencia sobre los procedimientos realizados en la planificación, el control y la evaluación de la práctica; la reflexión sobre los indicadores del proceso y las metas de práctica; y el análisis sobre las acciones realizadas antes, sobre y después de la gestión de práctica.

Exigir a las estudiantes en las sistematizaciones de experiencia y las investigaciones de práctica, la explicitación de los procedimientos ejecutados para la socialización y el aprendizaje de los infantes, precisando el por qué y cómo han funcionado; beneficiando la confrontación de representaciones y teorías personales sobre la enseñanza, la educación y el aprendizaje, con los marcos ideológicos y epistemológicos desde los cuales se pretendía su gestión (Pozo, 2006).

Sistematización y evaluación continua de la experiencia de enseñanza sugerida, la cual debe ejecutarse de manera estructurada y sistemática para lograr en las estudiantes la toma de decisiones intencional sobre qué enseñar, por qué, para qué, de qué forma hacerlo, cómo evaluarlo, y en qué momento del proceso de desarrollo y aprendizaje del infante intervenir; la reflexión sobre el propio aprendizaje, y por tanto, su capacidad para planear y evaluar su actuación en práctica profesional, en función de las distintas situaciones y contextos (Coll y Solé, 2004; Monereo, 2006, 2002; Monereo y Clariana, 1993; Monereo, Pozo y Castelló 2004; Sanmarti, Jorba e Ibáñez, 2002), y la disposición para revisar, enriquecer o reestructurar sus concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en caso de ser necesario.

REFERENCIAS

- AGUADO, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación. Un enfoque de procesos*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza.
- AGUERRONDO, I. (2002). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Ponencia en la conferencia: el desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades, Brasil. Brasilia. 10-12 de julio. Recuperado el 08/02/09 de: http://www.oei.es/docentes/articulos/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf.
- AGUERRONDO, I. (2007). *Los profesores de formación docente: características de las instituciones y de los formadores*. Recuperado el 06/03/08 de: <http://www.fundacionluminis.org.ar/articulos/>.
- ALARCÓN, C. (2004). *Marco de la licenciatura en preescolar pedagogía infantil preescolar o estimulación temprana*. Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado el 09/11/06 de: http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_3716.pdf.
- ALBARELLO, L., RIMOLI, M. C., y SPINELLO A. (2006). *Acerca de las estrategias de trabajo académico en la universidad*. Revista Iberoamericana de Educación Número 37/6, 10/02/06. Recuperado el 12/10/07, de <http://www.rieoei.org/1239.htm>.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé. Capítulo: 1 y 2.
- ALONSO TAPIA, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Aula XXI. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- ALLIAUD, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional*. En revista Iberoamericana de educación. Recuperado el 14/03/09, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>.
- ALLIAUD, A., y ANTELO, E. (2008). *Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar*. Memorias. I Congreso Internacional sobre Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Sevilla, 25-27 de junio. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Universidad de Sevilla. Recuperado el 15/03/09, de:
<http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/17.pdf>.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J., M. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*. En Gimeno Sacristán, J. (Com.). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 206-233). Madrid: Morata.
- ANDURA, A. (1989). *Social Cognitive Theory*. R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*. Vol. 6, (pp. 1-60). Six theories of child development. Stanford University.
- ANDRE, T., y WINDSCHITL, M. (2003). *Interest, epistemological belief, and intentional conceptual change*. (pp. 173-194). In Sinatra G. M., y Pintrich P. R. (Ed.). *Intentional conceptual change*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, New Jersey.
- ANGULO RASCO, F. (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*. En Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J., y Angulo Rasco, F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- ANGULO RASCO, F. (2008). *La voluntad de distracción: las competencias en la universidad*. En Gimeno Sacristán, J. (Com.). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata.
- ARANDA HERNANDO, A. M. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad en el conocimiento del medio social y cultural para la formación de maestros de educación infantil*. Tomado de Revista de estudios: Infancia y Sociedades. Universidad de Salamanca. Nº - 34-35, (pp. 103-109). Recuperado el 9/03/09, de dialnet.unirioja.es.
- Asamblea general de las Naciones Unidas. (1948-1998). *Declaración Universal de los derechos humanos*.
- ASMAR AMADOR, M. P., DÍAZ VILLA, M., y REYES ZAMBRANO, M. T., (Comp.) (2002). *Elementos de política para la educación superior colombiana. Memorias de gestión y prospectiva*. ICFES. Colombia: Afro editores e impresores Ltda.
- ATKINSON, T. (2002). *Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada*. En Atkinson, T. y Claxton, G. (Edit.). *El profesor intuitivo*. (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.
- ATKINSON, T. y CLAXTON, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., y HANNSEIAN, H. (1993). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- BANDURA, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. *American Psychologist*, 44, pp. 1175-1184.
- BARNETT, R., y HALLAM, S. (1999). *Teaching for supercomplexity: A pedagogy for higher education*. En Mortimore, P. (Ed.). *Understanding Pedagogy and its impact on learning*. (pp. 137-154). Londres: Paul Chapman Publishing.
- BARRANTES, M., y BLANCO, L. (2004). *Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar*. En *Enseñanza de las Ciencias* 22 (2), 241-250.
- BARRERA, M. L., DONOLO, D. S., y RINUADO, M. C. (2008). *Ritmo de estudio y trayectoria universitaria*. *Anales de psicología*, Vol. 24, Nº 1 (junio, pp. 9-15). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- BARRERO, N. (2001). *El enfoque metacognitivo en la educación*. En *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa*. Vol. 7, Nº 2. Recuperado el 09/05/09 de http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_0.htm.
- BARRIOS, O. (2003). *Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial. ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* En Flores Arévalo, Isabel, (Ed.). *Memorias: El desarrollo profesional de los docentes en América Latina*. 26-28 Noviembre, Lima, Perú. Ministerio de Educación República del Perú, Programa de educación Básica – PROEDUCA-, Cooperación técnica alemana –GTZ-, y UNESCO. (pp. 39-46). Recuperado el 12/09/09, de www.unesco.cl.
- BAQUERO, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transformación educativa desde una perspectiva psicológica situada*. En *Perfiles Educativos* 24 (96-97), 57-75.
- BEREITER, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BEYER PAULSEN, M. (2008). *Libertad de movimiento: de derecho a hipótesis. Reconocimiento de las titulaciones en virtud de instrumentos legislativos o informativos*. *Revista Europea de Formación Profesional*. Número temático: marco europeo de cualificaciones, Nº 42/43, 2007 (3), 2008(1), 21-36.
- BIGGS, J. (1993). *What do inventories of students' learning processes really measure. A theoretical review and clarification*. *British journal of educational psychology*, 63, 3-19.

- Recuperado el 16/06/09, de: <http://psycnet.apa.org/?fa=main.doiLanding&uid=1993-31964-001>.
- BLANCO, N. (1999). *Dilemas del presente, retos del futuro* (Prólogo). Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- BOEKAERTS, M. (1999). *Self-regulated learning: where we are today*. En *International Journal of Educational Research*, 31, (pp. 445-457). Recuperado el 16/06/08, de: <http://www.ingentaconnect.com/content/els/08830355/1999/00000031/00000006/art00014;jsessionid=356kap0k8nv47.alexandra>.
- BOEKAERTS, M. (2002). *Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach—EARLI. Presidential Address, 2001*. *Learning and Instruction*. Vol. 12, 6, 589-604. Recuperado el 16/06/09 de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIImg&_imagekey=B6VFW-460WGBG-1-8&_cdi=6021&_user=10&_orig=search&_coverDate=12%2F31%2F2002&_sk=999879993&view=c&wchp=dGLzVtb-zSkWz&md5=dd29a17df189496d4a0a73f478eb89c2&ie=/sdarticle.pdf.
- BOEKAERTS, M. y CORNO, L. (2005). *Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention*. *Applied Psychology: an International Review*, 54 (2), 199–231.
- BOEKAERTS, M., KONING E., y VEDDER, P. (2006). *Goal directed behavior and contextual factors in the classroom: an innovative approach to the study of multiple goals*. *Educational Psychologist*, 41:1, 33-51.
- BOLÍVAR, Antonio. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, Archidona.
- BORKOWSKI, J. G. (1996). *Metacognition: theory or chapter heading?* *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.
- BOULTON-LEWIS G. M., Smith D., McCrindle A. R. (2001). *Secondary teachers' conceptions of teaching and learning*. *Learning and Instruction*. 11, 35-51.
- BRIONES, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES. Módulo 3. Obra

- completa: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Colombia.
- BROOKFIELD, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUCE, Ch. y GERBER, R. (1995). *Towards university lecturers' conceptions of student learning*. Higher Education, 29, 443-458.
- BRUER, J. T. (1995). *Escuelas para pensar*. Barcelona: Paidós.
- BULLOUGH, R. V. (2000). *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*. En Biddle, B. J.; Good, T. L.; y Goodson, I.F. La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar). Barcelona: Paidós. (pp. 99-166).
- BURÓN OREJAS, J. (1997). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: mensajero. (Tercera edición).
- CALAD, L. M. y Otros., (2008). *Manual de prácticas*. Tecnológico de Antioquia. Documento académico de circulación interna. Colombia.
- CALVO, G., (2004). *La Formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Universidad Pedagógica Nacional y Unesco/IESALC. Contrato N° 886.595.3. IES/ED/PI/26. Edición Postgrados de la Facultad de Educación. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve.
- CAMACHO GONZÁLEZ, y PADRÓN HERNÁNDEZ. (2006). *Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado*. En revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Continuación de la antigua revista de escuelas normales. Vol. 20 (2) Agosto, 209-230.
- CAMPANARIO, J. M. y OTERO, J. C. (2000). *Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias*. En Enseñanza de las ciencias, 18 (2), 155-169.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CANO, F. (2005a). *Consonance and dissonance in students' learning experience*. Learning and Instruction 15, 201-223. Recuperado el 16/05/08 de www.elsevier.com/locate/learninstruc.

- CANO, F. (2005b). *Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance*. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203–221. Recuperado el 16/05/08 de www.bpsjournals.co.uk.
- CANO, G. y JUSTICIA F. (1993). *Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje*. En *Revista de psicología general y aplicada*. N° 46 (1), 89-99.
- CANTÚ, M. Y. y MARTINEZ, N. H. (2006). *Las problemáticas de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México*. En revista electrónica de investigación educativa, año/vol. 8. N° 002. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada. México. Recuperado el 28-08/07 de <http://redalyc.uaemex.mx>.
- CAÑÓN RODRÍGUEZ, J. C. (2004). *Perspectivas de la calidad en la educación superior en Colombia*. Tomado de memorias: seminario ICFES – Universidad de San Buenaventura (5-16/09). Cali. Colombia.
- CAREY, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- CARDEÑOSO DOMINGO, J. M., OLIVERAS CONTRERAS, M. L., y SERVÍN MARTÍNEZ, C. (2007). *Formación inicial de profesores en educación infantil: innovación en la docencia universitaria centrada en la metodología por proyectos integrados para el desarrollo del pensamiento matemático infantil*. Recuperado el 15/03/09, de: http://www.cecyt14.ipn.mx/Memorias%20CIIIE/documents/m/m14a/m14a_05.pdf.
- CARRASCOSA, J. (2005a). *El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (Parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen*. En revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 2 (2), 183-208.
- CARRASCOSA, J. (2005b). *El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (Parte II). El cambio de concepciones alternativas*. En revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 2 (3), 388-402. Recuperado el 5/08/09, de http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen2/Numero_2_3/Carrascosa_2005B.pdf.
- CARRILLO, J. (2000). *La formación del profesorado para el aprendizaje de las Matemáticas*. En UNO, 24, 79-91.
- CARRO, L. (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro al espacio europeo de Educación Superior*. Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea.

- Universidad de Valladolid. Recuperado el 07/06/09, de:
<http://www.ua.es/centros/educacion/informacion/convergenciaeuropea/ANEXO-A.pdf>.
- CARVER, C., y SCHEIER, M. (2000). *Autonomy and self regulation*. Psychological Inquirí. Vol. 11 (4), 284-291. Recuperado el 15/05/09 de <http://psycnet.apa.org/?fa=main.doiLanding&uid=2001-03012-005>.
- CASTELLÓ, M. (2001). *Enseñar a pensar de forma personal: primeros pasos*. En revista Aula. De innovación educativa. Marzo – N° 100, 11-15. Editorial Graó.
- Centro de investigación educativa y desarrollo humano –CIEDHUMANO-. (2005). *La formación de profesores: tendencias y desarrollos. Agenda para su estudio*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Recinto Santo Tomás de Aquino. Santo domingo, RD.
- CERDA GUTIERREZ, H. (1996). *Educación Preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socio económica*. Colombia: Magisterio. Colección Aula Abierta.
- CHAN, K. W. y ELLIOTT, R. G. (2004). *Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning*. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- CHI, M. T. H. y ROSCOE, R. D. (2004). *The processes and challenges of conceptual change*. Recuperado el 31/07/09, de <http://www.pitt.edu/~chi/papers/ChiRoscoe.pdf>.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass. The M.I.T. Press.
- CLAXTON, G. (1991). *Educating the Enquiring Mind: The challenge for school science*. Harvester: Wheatsheaf.
- COLL, C. (2004). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En Coll, C., Palacios J. y Marchesi, Á. Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar. Capítulo cuatro, (2ª edición, pp. 167-182). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (2004). *Lenguaje, actividad y discurso en el aula*. En Coll, C., Palacios J. y Marchesi, Á. Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar. Capítulo cuatro, (2ª edición). Madrid: Alianza.
- COLL, C. (2007). *Una encrucijada para la educación escolar*. En cuadernos pedagógicos. Monográfico competencias básicas. N° 370. Julio-agosto, 19-23.
- COLL, C., y MARTÍ, E. (2004). *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético cognitiva del aprendizaje*. En Coll, C., Palacios J. y Marchesi, Á. Desarrollo psicológico y educación.

- Tomo II. Psicología de la educación escolar. Capítulo cuatro, (2ª edición, pp. 67-86). Madrid: Alianza.
- COLL, C., y SOLÉ, I. (2004). *Enseñar y aprender en el contexto de aula*. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, Á. Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar. Capítulo cuatro. (2ª edición). Editorial Alianza.
- COMELLAS, M. J. (2000). *La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos*. Revista electrónica Educar, 27, 87-101. Recuperado el 05/05/09, de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf>.
- Congreso de la Republica. Colombia. (2009). *Ley 1324-13/07/09, por la cual se fijan los parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del estado y se transforma el ICFES*. Gobierno Nacional.
- Congreso de la Republica. Colombia. (2006). *Ley de infancia y adolescencia 1098/12/06: por la cual se moderniza la legislación para la protección integral de la infancia y la adolescencia*. Gobierno Nacional.
- Congreso de la Republica. Colombia. (1992). *Ley 30:12/28/92: por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia*. Gobierno Nacional.
- Conferencia de Ministros (1999). *El espacio europeo de la Enseñanza Superior*. Declaración conjunta de los ministros reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Madrid: MEC.
- Consejo Nacional de Acreditación. CNA. (2007). *Acreditación previa de programas del área de educación*. Documento circulación Internet. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Recuperado el 28-25-07, de:
http://www.cna.gov.co/cont/publicaciones/estandares/educacion/for_edu.htm.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). *De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza*. Revista de Educación. N° 282, Madrid.
- CONTRERAS, F.; ESPINOSA, J. C.; ESGUERRA, G.; HAIKAL, A.; POLANÍA, A.; y RODRIGUEZ, A. (2005). *Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes*. Diversitas, dez. 2005, vol.1, no.2, 183-194. Recuperado el 2/09/09 de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982005000200007&lng=pt&nrm=iso.

- CORNO, L. (1989). *Self-regulation learning: A volitional analysis*. In Zimmerman B. J. y Schunk (Eds.). *Self-regulation learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (p.p. 111-141). New York: Springer-Verlag.
- Corporación Tercer Milenio. Educación para la nueva época. (1996). *Ley General de Educación. Decretos reglamentarios 1994–1996*. Plan de Educación. LAFA Y OMEGA Editores. Colombia.
- COVINGTON, M. V. (1984). *The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications*. *The Elementary School Journal*, Vol. 85, N° 1, pp. 5-20.
- CUBERO, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- CUBERO, R., y LUQUE A. (2004). *Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje*. En Coll, C., Palacios J., y Marchesi, Á. *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar*. Capítulo cuatro, (2ª edición, pp. 137-153). Madrid: Alianza.
- CRUZ, M., POZO, J. I., Huarte, M. F. y SCHEUER, N. (2006). *Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores*. En Pozo, J. I.; Scheuer, N; Pérez M. P.; Mateos, M.; Martín E. y Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, (pp. 359-373). Barcelona: Graó.
- CRUZ GUZMAN, M. C. (1997). *La subjetividad en el proceso de construcción de la identidad de las docentes de educación preescolar: sus creencias, sus relaciones y los primeros acercamientos a la práctica docente*. En *Docente de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños*. Recuperado el 13/03/09, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178925498.pdf>.
- CRUZ TOME, M. Á. (2000). *Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas*. En revista *Interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 38, agosto 2000, pp. 19-35.
- CRUZ TOMÉ, M. Á. (2005). *Taller sobre el proceso de aprendizaje enseñanza de competencias*. ICE. Universidad de Zaragoza. Memorias.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

- DAVINI, M. C. (Coord.). ALLIAUD, A.; VEZUD, L. F.; POLIAK, N.; y GARROTE, V. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación Papers Editores.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Nancea S. A. de Ediciones.
- DE LA FUENTE, J. (2004). *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta*. En Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 2(1), 35-62. Recuperado el 01/06/09, de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_26.pdf.
- DE LA FUENTE, J. y JUSTICIA F. (2003). *Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad*. En aula abierta, 82, 161-171.
- DE LA FUENTE, J. y JUSTICIA F. (2007). *El modelo DIDEPRO (diseño, desarrollo, producto) de regulación de la enseñanza y del aprendizaje: avances recientes*. En revista electrónica de investigación psicoeducativa, N° 13. Vol. 5 (3), 535-564. Recuperado el 05/06/08, de: http://www.investigacionsicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13209.pdf
- DE LA FUENTE, J., PICHARDO, M. C., JUSTICIA, F., Y BERBÉN, A. (2008). *Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas*. En Psicothema. Año/Vol. 20. N° 004, 705-711. Recuperado el 05/07/09, de <http://redalyc.uaemex.mx>.
- DELORS, J. (Comp.) (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*, (cuarto capítulo-pp. 91-103). UNESCO: México.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. y otros. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo por competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo y Ministerio de Educación y Ciencia de España. Universidad de Oviedo.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2005). *Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva*. Cuadernos de integración europea. N° 2. Ejemplar dedicado a Espacio Europeo de Educación Superior.
- DECI, E. y RYAN, R. (2000a). *La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar*. The American Psychological

- Association., pp. 1-13. Recuperado el 15/08/09, de:
http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- DECI, E. y RYAN, R. (2000b). *Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25, 1, 54-67. Recuperado el 7/09/09, de:
http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ryan_deci00.pdf.
- DERRY, S., LEVIN, J., y SCHAUBLE, L. (1995). *Stimulating statistical thinking through situated simulations*. Teaching of Psychology, 22 (1), 51-57.
- DÍAZ BARRIGA, F. (1983). *Auto-percepción estudiantil sobre su papel en el aprendizaje. Análisis de caso*. Recuperado el 24/04/09, de:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res048/txt5.htm
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* En Perfiles Educativos, septiembre. Vol., XXVIII, N° 111, 7-36.
- DÍAZ VILLA, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Colombia: ICFES.
- DÍAZ VILLA, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia. Subdirección de fomento y desarrollo de la Educación Superior. Proyecto estándares mínimos de calidad*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. ICFES. Bogotá - Colombia.
- DIESTE COBO, J. M. (2006). *Aprendizaje del derecho*. Tesis doctoral. Editorial Universidad de Granada. Recuperado el 10/06/08, de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16063880.pdf>.
- DIDRIKSSON, A. (2008). *Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la conferencia mundial de la UNESCO*. Capítulo IX. Tomado de Tünnermann Bernheim, C. (Ed.): La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998, (pp. 399-457). IESALC-UNESCO.
- DIDRIKSSON, A y colaboradores. (2008). *Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Capítulo 1. Documentos de base, para el encuentro regional de educación superior. Junio. Cartagena de Indias-Colombia. Recuperado el

- 06/10/08, de:
http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/CAPITULO%2001%20Didriksson.d
- DIKER, G. y TIRIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Barcelona: Paidós.
- DISESSA, A. y SHERIN, B. (1998). *What changes in conceptual change?* International Journal of Science Education, 20 (10), 1155-1191. Recuperado el 15/03/09, de http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ580484&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ580484.
- DOLE, J. A. y SINATRA, G. M. (1998). *Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge*. Educational psychologist, 33, 109-128.
- DOMINGO ROGET, Á. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis doctoral dirigida por Arbós Bertrán, A. Universitat Internacional de Catalunya. Facultad de Educación. Recuperada el 29/03/09, de: <http://www.tesisenred.net/>.
- DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E., y SCOTT, P. (1994). *Constructing Scientific Knowledge in the Classroom*. Educational Researcher, Vol. 23, No. 7, 5-12.
- ELLIOT, A. J., y MCGREGOR, H. A. (2001). *A 2 X 2 Achievement goal framework*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 80, N° 3, 501-519. Recuperado el 20/07/09 de http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001_ElliotMcGregor.pdf.
- ENRIQUEZ, P. G. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de docentes en metodología de investigación*. Tesis. Programa: calidad en los procesos de innovación educativa, Facultad de ciencias de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ENTWISTLE, N.J. y TAIT, H. (1990). *Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments*. Higher Education, 19, 169-194.
- ESCORCIA, R., GUTIERREZ, A. y FIGUEROA, R. (2009). *Concepciones de los estudiantes sobre la clase académica*. En Educación Sociedad, Campinas, Vol. 30, N° 106, 238-260. Recuperado el 20/09/09 de <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- ESTEVE ZARAZAGA, J. (2006). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial*. Revista de Educación, pp. 19-40. En comentarios a los informes EURYDICE Y OCDE sobre la cuestión docente. Varios autores. Recuperado el 12-12-07, de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340.htm>.
- ESCUDERO ESCOZA, T. (2004). *Selección, evaluación y carrera profesional*. Tomado de I Foro ANECA: el profesorado universitario. 17/12/04. Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2006). *La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos*. En Escudero, J. M. y Gómez, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2008). *Las competencias y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*. Red U. Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico II, septiembre, 1-20. Recuperado el 15/06/09, de http://revistas.um.es/red_u/article/viewFile/35231/33751.
- FERRERES V., e IMBERNÓN F. (Coord.). (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. DOE - Didáctica y Organización escolar. Madrid: Síntesis educación.
- FLAVELL, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En Resnick, L. B. (Ed). *The natura of intelligence*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- FLOREZ, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. España: McGraw-Hill.
- FLOREZ, R. (1989-1990). *Abrirle paso al nuevo maestro*. En Revista Educación y Pedagogía. Septiembre-Enero, N° 2, 11-30. Medellín: Universidad de Antioquia.
- FUNDIÑO CUBILLOS, G. y CASTAÑO SILVA, I. E. (2008). *Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Universidad pedagógica nacional. Tomado de memorias I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Sevilla, 25-27 de junio. Recuperado el 14/03/08, de: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/40.pdf>.
- GAIRÍN, J. (2007). *Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje*. En Cuadernos pedagógicos. Monográfico competencias básicas. N° 370. Julio-agosto, 24-27.
- GALLEGO BADILLA, R. (2008). *Competencias cognoscitivas: un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. (2ª edición). Colección aula abierta. Colombia: Magisterio.

- GARCÍA ROS, R., PÉREZ GONZALEZ, F., y CLEMENTE CARRIÓN, A. (1994). *Intervención escolar en estrategias de aprendizaje*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba editores.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2006). *Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales*. En Escudero, J. M. y Gómez, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GIBBONS, M. (2000). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Banco Mundial. Unesco. Recuperado el 06/10/08, de: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. En Gimeno Sacristán, J. (Com.) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R. (Eds). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final, fase Uno. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Bilbao.
- GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R., y BENEITONE, P. (2004). *Tuning. América Latina: un proyecto de las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 35, 151-164.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide. Grupos Anaya S.A.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2007). *Modelos de motivación académica: una visión panorámica*. En revista electrónica de motivación y emoción. V (X) número: 25. Recuperado el 1/09/09 de <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/texto.html>.
- GOW L., y KEMBER D. (1993). *Conceptions of teaching and their relationship to student learning*. In *British Journal of Educational Psychology*. 63, pp. 20-33.
- GRIMMETT, P. (1998). *Reconceptualizing the practice of teacher preparation: On not throwing out the concurrent model with the reform*. *Alberta Journal of Educational Research*, V. 44, Nº 3, pp. 251-67. Recuperado el 09/01/09, de: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=tru

e&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ576168&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ576168.

- Grupo de Investigación de la Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE-1999). *Los maestros en Bogotá. Espejos y reflejos*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- HASHWEH, M. (1986). *Toward an explanation of conceptual change*. In *International Journal of Science Education*, vol. 8, issue 3, 229-249.
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HENDRICKS, CH. (2001). *Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning?* *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- HERRERA, M. C. (2001). *Formación inicial y profesionalización del magisterio*. En Sandoval Osorio S. (Comp.) *La formación de educadores en Colombia. Geografía e Imaginarios*. Tomo I. Universidad Pedagógica Nacional.
- HERRERA CLAVERO, F. y RAMÍREZ SALGUERO, I. (2000). *Aprendizaje autorregulado*. Recuperado el 05/06/08, de: <http://personal.telefonica.terra.es/web/ph/AprenAuto.doc>.
- HERRERA CLAVERO, F., RAMÍREZ SALGUERO, I. y HERRERA RAMÍREZ, I. (2003). *Cognición, metacognición, motivación y rendimiento académico*. En *Eúphoros*. ISSN 1575-0205, N° 6, 409-431.
- HUERTAS, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- HURTADO, R. D., y GIRALDO, J. L. (2009). *Psicologización en la enseñanza*. En *Revista Educación y Pedagogía*. N° 7, 155-166. Medellín: Universidad de Antioquia.
- IBARRA RUSSI, O. A. (2001). *El sistema nacional de formación de docentes: el ejercicio docente como profesión*. En Sandoval Osorio S. (Comp.) *La formación de educadores en Colombia. Geografía e Imaginarios*. Tomo I. Universidad Pedagógica Nacional.
- IBARRA RUSSI, O. A. (2006). *La función del docente, entre compromisos éticos y la valoración social*. Rector Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Ponencia en el seminario: Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente. Santiago, 5 a 7 de Julio de 2006. Recuperado el 26-04-07, de: <http://www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/index.act?pos=80&texto=&total=184>.

- IESALC (2008). *Declaración final de la CRES 2008, para producir un plan de acción en torno a la ecuación superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia regional de educación superior. Junio. Cartagena de Indias-Colombia. Recuperado el 06/10/08, de: http://www.cres2008.org/es/noticias_detail.php?linkId=190.
- IMBERNÓN, F. (2000). *Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?* En revista universitaria de formación del profesorado, N° 38, agosto, 37-46.
- IMBERNON, F. (2005). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Informe de ENQA. (2005). *Criterios y directrices para la garantía de calidad en el espacio europeo de educación superior*. Traducción ANECA. España. Recuperado el 11/06/08, de: www.enqa.net/bologna.lasso.
- Instituto Nacional para el Fomento de la Educación Superior y Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Exámenes de calidad de la Educación Superior. ECAES. Prueba de competencias genéricas. Guía de orientación*. Colombia. Recuperado el 18/10/09, de http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=358&Itemid=452.
- Instituto Nacional para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2009). *Exámenes de calidad de la Educación Superior en pedagogía infantil, preescolar o estimulación temprana. Guía de orientación*. Colombia. Dirección general: Peña Borrero, M. Adaptación a la Ley 1324/09 y al Decreto 3963/09.
- JOHNSON-LAIRD (1983). *Mental Models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- JORDA; B. y SANMATÍ, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar, un proceso de evaluación continua*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- KANUNGO, R., Y MISRA, S. (1992). *Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills*. Human Relations, Vol. 45, N° 12, 1311-1332. Recuperado el 15/04/09 de <http://hum.sagepub.com/cgi/content/abstract/45/12/1311>.
- LACASA, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- LANZ, R., FERGUSSON, A., y MARCUZZI, A. (2006). *Procesos de reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En IESALC: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. IESALC-UNESCO. Caracas.

- LATORRE MEDINA, M. J. (2006). *Estudio de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros de la Universidad de Granada*. En Revista de ciencias de la educación. Año XXX, III época. Tarragona, junio. Departamento de pedagogía. Universitat Tòrrida i Virgili. Universitat Tarraconenses. Recuperado el 8/06/09, de: http://pedagogia.fcep.urv.es/departament/publicacions/univ_tarraco/revistes/juny06/UT_juny06.pdf#page=107.
- LEBRERO BAENA, M. P. (2007). *Estudio comparado de los nuevos títulos de grado de educación infantil en el espacio europeo de educación superior (EEES)*. Tomado de revista de educación, 343. Mayo-agosto, 275-299.
- Ley Orgánica 2/06 del 3/05 de Educación, la cual establece en su capítulo IV, una serie de medidas destinadas al reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado. Ministerio de educación y ciencia. España.
- LIMÓN LUQUE, M. (2004). *Cambio conceptual y el aprendizaje intencional esbozado por Paul R. Pintrich*. En Limón Luque, M. (Ed.). En homenaje a las contribuciones de P. R. Pintrich a la investigación sobre psicología y educación. En Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), 175-184. Recuperado el 22/11/08, de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_35.pdf.
- LONKA, K., y LINDBLOM-YÄNNE, S. (1996). *Epistemologies, conceptions of learning and study practices in medicine and psychology*. Higher Education, 31, 5-24.
- LÓPEZ A., PEREIRA F., SOUSA C., CAROLINO A. M., TORMENTA R. (2007). *Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional*. Universidad de Oporto. (139-156). En revista Española de Pedagogía. Año LXV. Enero-abril.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, N. (2001). *La deconstrucción curricular*. Colombia: Magisterio.
- LOPEZ SEGRERA, F. (2008). *Impacto del marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Capítulo I. Tomado de Tünnermann Bernheim, C. (Ed.). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998, (pp. 45-93). IESALC-UNESCO.
- MACE, F. C., BELFIORE, P. J., y SHEA, M. C. (1989). *Operant theory and research on self-regulation*. In Zimmerman B. J. y Schunk (Eds.). *Self-regulation learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (p.p. 27-50). New York: Springer-Verlag.

- McCOMBS, B.L. (1989). *Self-regulation learning and academic achievement: A phenomenological view*. In Zimmerman B. J. y Schunk (Eds.). *Self-regulation learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (p.p. 51-82). New York: Springer-Verlag.
- McCOMBS, B. L., y MARZANO, R. J. (1990). *Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill*. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- MARCELO GARCÍA, C. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores. Artículo virtual, extraído del libro: consejo escolar del estado*. Los educadores en la sociedad del siglo XXI, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 161-194. Recuperado el 30/07/07, de: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/CONsejo%20escolar.pdf>.
- MARHUENDA FLUIXÁ, F., y BERNAD I GARCIA, J. (2008). *El sistema de cualificación profesional en España y los/as trabajadores/as escasamente cualificados/as*. *Revista Europea de Formación Profesional*. Número temático: marco europeo de cualificaciones, Nº 42/43, 2007 (3), 2008(1) 91-102.
- MARTÍ, E. (2002). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Charles. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- MARTÍN, E., MATEOS, M., MARTÍNEZ, P., CERVI, J., PECHARROMÁN, A., VILLALÓN, R. (2006). *Las concepciones de lo profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En Pozo J. I., Scheuer, N. y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 171-188). Barcelona: Graó. Crítica y fundamentos.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. R. (2002). *Aprender: Necesaria unión entre el Querer, el Saber y el Poder*. En *Revista Pedagógica*, septiembre, vol.23, no.68, 477-494.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Facultat de Psicologia, Departament de Psicologia Bàsica.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. R. (2007). *Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología*. En *revista anales de psicología*, vol. 23, nº 1, junio, 7-16. Servicio de publicaciones de la universidad de Murcia.

- MARTÍNEZ FREIRE, P. (2002). *La nueva filosofía de la mente*. Ed. Gedisa en coedición con el servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Málaga. Barcelona: Colección de Ciencias Cognitivas.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M. R. y ESTEBAN, F. (2002). *La universidad como espacio de aprendizaje ético*. En revista Iberoamericana de educación (29), 17-43. OEI - Madrid.
- MARTON, F. y SALJÖ, R. (1976). *On qualitative differences in learning: I. Outcome and process*. British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.
- MARTON, F., DALL'ALBA, G., y BEATY, E. (1993). *Conceptions of learning*. International Journal of Educational Research, 19, 277-300.
- MATEOS, M. M. (2002). *Metacognición en expertos y novatos*. En Pozo, J. I. y Monereo, C. El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- MESSINA, G. (1999). *Investigación acerca de la formación docente: un estado de arte en los noventa*. En revista Iberoamericana de Educación N° 19, OEI.
- MÉRIDA SERRANO R. (2006). *Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea*. Revista electrónica de investigación educativa, 8, (1). Recuperado el 11/06/08, de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>.
- MÉRIDA SERRANO, R. (2007). *El practicum y la formación en competencias del maestro de educación infantil en España*. En Revista Iberoamericana de Educación. N° 42/7-25/05/07. Editada por Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura –OEI-. Recuperado el 18/06/08, de: <http://www.rieoei.org/expe/1613Merida.pdf>.
- MEYER, D. K., y TURNER, J. C. (2002). *Discovering emotion in classroom motivation research*. In Educational Psychologist, 37 (2), 107-114. Recuperado el 25/08/09, de http://150.185.184.61/profeso/vivas_m/documen/art_ie/discovering.pdf.
- Ministerio de Educación y Ciencia. España. (2007). *Boletín N° 312 (29/12/07)* el Disponible en: http://www.ehu.es/p0558898/eu/contenidos/informacion/estudios_grado/eu_grado/adjuntos/maestro_educacion_infantil_orden.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (1980). *Decreto 088. La cual comprende como mínimo un grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de*

- seis años, pero generalizado a tres grados, acorde a los programas de prestación de servicios de las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo.* Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Educación Superior. Competencias y evaluación.* (2005). Boletín informativo N° 15. Octubre- Diciembre. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Formación profesional de los licenciados en educación, está organizada alrededor de los núcleos del saber pedagógico.* Decreto 272/98 y Decreto 2566/03. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Decreto 3963/09 (14/07). *Por el cual se reglamenta el examen de estado de calidad de la educación superior.* Operatividad de la Ley 1324/09.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Decreto 2343/96. *Por el cual se establecen los indicadores de logro curriculares.* Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional y Magisterio. (1998). *Indicadores de logro curriculares, hacia una fundamentación.* Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Evaluación de las competencias laborales.* Decreto Ley 1278-2002. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Educación preescolar.* Decreto Ley 2247/97.
- Ministerio de la Protección Social. (2006). *Decreto número 2020/junio 16, por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el trabajo.* Con la aprobación del Ministerio de Comercio Industria y Turismo y el Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Plan decenal de educación. (2006). 2006/2016: *Pacto social por la educación.* PNED. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Documento Política Educativa para la Primera Infancia. Eje de calidad: desarrollo infantil y educación inicial.* Viceministerio de educación preescolar, básica y media. Taller de asistencia técnica. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia.* Oficina de comunicaciones. Colombia.
- MONEREO FONT, C. (1997). *La construcción del conocimiento estratégico en el aula.* En PÉREZ CABANÍ, M. L. La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. Compiladora. Cuadernos para el análisis 10. Universidad de Girona. Barcelona: Horsori.

- MONEREO FONT, C. (1997). “*Les Demoiselles*” de Picasso. *Cambio cognitivo y conocimiento estratégico*. Ponencia presentada en el III seminario sobre constructivismo y educación. 20, 21, 22/11/97. Sevilla–España. Recuperado el 25/05/08, de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Monereo.htm>.
- MONEREO FONT, C. (2006). *El paradigma del aprendizaje estratégico. Estado del arte de la investigación*. En memorias Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente, (pp. 181-196). Medellín – Colombia.
- MONEREO FONT, C. (2007a). *La autenticidad en educación: realidades, desafíos y quimeras*. Memorias del seminario tendencias actuales en la investigación sobre evaluación auténtica en secundaria y universidad. Girona–Julio 9-10, pp. 12-14. Dto. Resumen de ponencias. Recuperado el 15/08/08 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_206.pdf.
- MONEREO FONT, C. (2007b). *Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social del self y de las emociones*. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, Nº 13, Vol. 5 (3), 497-534.
- MONEREO FONT, C. y CLARIANA, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Barcelona: Pascal S. A. Investigación educativa.
- MONEREO FONT, C. y CASTELLÓ, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MONEREO FONT, C., (Coord.) CASTELLO, M., CLARIANA, M., PALMA, M., PEREZ, M. L. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (9ª edición). Barcelona: Grao.
- MONEREO FONT, C. (2003). *Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contra el culturismo del esfuerzo*. En revista aula de innovación educativa. Nº 120, 44-47.
- MONEREO FONT, C.; POZO, J. I.; y CASTELLO, M. (2004). *El uso estratégico del conocimiento*. En Coll, C., Palacios J. y Marchesi, Á. Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar. Capítulo cuatro, (2ª edición). Madrid: Alianza.
- MONGE MIGUEL, J. J. (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior e implicaciones para las titulaciones de magisterio en España*. En Revista electrónica Interuniversitaria de

- formación del profesora, 8 (2), 1-6. Recuperado el 06/06/09 de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>.
- MULDER, M. (2007). *Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente*. Introducción al número especial sobre competencias. Revista Europea de Formación Profesional. Nº 40 (1), 5-24.
- MULDER, M., WEIGEL, T., y COLLING, K. (2007). *El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y la formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (3), 1-26. Recuperado el 2/10/09 de, <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (Coord.) (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudios de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. UNESCO/OREALC. Recuperado el 15-07-07, de: www.unesco.cl.
- NAVÍO GÓMEZ, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continúa*. Barcelona: Octaedro – EUB.
- NOSSAR, K. (2006). *El desempeño de los docentes novatos. Los practicantes de la modalidad Centros Regionales de Profesores en la ciudad de Rivera*. En Cuadernos de investigación educativa. Vol. 2 Nº 13-julio, pp. 73-92. Publicación anual del instituto de educación de la Universidad ORT Uruguay. Recuperado el 15/03/09, de: http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/Cuad_13.pdf.
- NÚÑEZ, J. C., SOLANO P., GONZÁLEZ PIENDA, J., y ROSÁRIO, P. (2006). *El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. En papeles del psicológico, Volumen, 27 (3), 139-146. Sección Monográfica. Publicación de las Universidades de Oviedo – España- y Minho –Portugal-.
- ORMROD, J. E. (2007). *Aprendizaje humano*. México: Pearson. Prentice Hall. Cuarta Edición. Traducción Escudero A. J. y Olmos Soria M. Coordinación de la traducción Carranza J. A.
- ORTÍZ MONTOYA, D. A. (2002). *Marco conceptual y referencial para la gestión del talento humano del sector educativo con base en competencias*. Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Mesa del sector educativo. Medellín.

- OSÉS BARGAS, R., DUARTE BRICEÑO, E. y ESQUIVAL ALCOCER, L. (2007). *Calidad del desempeño docente en una universidad pública*. Revista Redalyc. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Junio, Vol. 8, número 001, 11-22. Recuperado el 02/06/09 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/41080102.pdf>.
- PAJARES, F. (1993). *Preservice teachers' beliefs. A focus for teacher education*. In *Action in Teacher Education*, vol. XV, n° 2, pp. 45-54.
- PARIS, S. G. y PARIS, A. H. (2001). *Classroom applications of research on self-regulated learning*. In *Educational psychologist*, 36 (2), 89-101. Recuperado el 15/08/09, de http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/paris_paris01.pdf.
- Parlamento europeo y consejo de la Unión Europea. (2006/30 de diciembre). *Recomendaciones del parlamento europeo y del consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario oficial de la Unión Europea, (pp. L 394/10-18).
- PARRA DE AZUERO, I. (Profesional del proyecto). (2006). *Articulación de la educación media con el mundo productivo. Competencias laborales generales. Aportes para la construcción de currículos pertinentes*. Serie guías N° 21. Ministerio de Educación Nacional. Colombia: Revolución Educativa, Colombia Aprende.
- PATRICK, H. Y PINTRICH, P. R. (2001). *Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs*. En Torff, B. Y Sternberg, R. (Coords.). *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*. (pp. 117-143). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PEDROSA, H., y DICOVSKYI, L. (2007). *Sistema de análisis estadístico con SPSS*. Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) e Instituto Nicaragüense de Tecnología Agropecuaria (INTA). Recuperado el 25/10/09 de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ojQqAAAAYAAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=procedimientos+de+estadistica+con+SPSS&ots=oXP0iy1oTi&sig=CvkAIZSGJRnP7MkaU2f_WvBxiTc#v=onepage&q=&f=false.

- PENA, G., y VIÑA, A. (2001). *Análisis de las creencias de algunos docentes de educación inicial con referencia al enseñar*. En Lorenzo, E. (Dir.). Cuadernos de investigación educativa. Vol. 1, Nº 9, 7-21. Noviembre. Universidad ORT Uruguay, Instituto de educación. Recuperado el 15/03/09, de: http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/CUAD_9.pdf.
- PEÑA TIRADO, L. F. (2007). *Competencias docentes universitarias ante el EEES*. Un modelo contratado. Universidad de Zaragoza. Informe de investigación. Recuperado el 13/06/08, de:
http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_22.pdf.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Serie didáctica, diseño y desarrollo curricular. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, Ph. (2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* En Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II: Formación centrada en competencias II, septiembre, 2-8. Recuperado el 28/9/9, de http://revistas.um.es/red_u/article/viewFile/35261/33781.
- PÉREZ, C. (2001). *Técnicas estadísticas con SPSS*. México: Prentice-Hall.
- PÉREZ ECHEVERRY, M. P.; MATEOS, M.; SCHEUER, N.; y MARTÍN, E. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En Pozo J. I., Scheuer N., Pérez Echeverría M. P., Mateos M. y De la Cruz M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2008) *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. En Gimeno Sacristán, J. (Com.) Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ Á., MARTÍNEZ M., TEY A., ESSOMBRA M. Á., GONZÁLEZ M. T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Ministerio de Educación y Ciencia, y Centro de investigación y documentación educativa. Madrid: Octaedro. FIES.

- PÉREZ, M. L. (2002). *La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje*. En Estrategias de aprendizaje. Barcelona: EdiUOC (2ª edición). Traducción: Sonia Sánchez Busqués.
- PEVERLY, S.T. BROBST, K. E., y MORRIS, K. S. (2002). *The contribution of reading comprehension ability and meta-cognitive control to the development of studying in adolescence*. *Journal of Research in Reading*, N° 2 (5), 203-216.
- PINEDA ROA, A. E. (2004). *Las competencias en la educación superior*. En Tuning. América Latina. Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina. Recuperado el 14/03/09, de: <http://cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>.
- PINTRICH, P. R. (1998). *El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado*. En Castañeda, S. (Coord.). Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI. Miguel Ángel Porrúa. México.
- PINTRICH, P. R. (1999). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*. *International Journal of educational research* 31, 459-470. Recuperado el 10/06/09, de www.elsevier.com/locate/ijedures.
- PINTRICH, P. R. (2000a). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. *Handbook of self-regulation*. In Boekaerts, Pintrich, y Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation*. (pp. 451-502). San Diego, CA, US: Academic Press.
- PINTRICH, P. R. (2000b). *An Achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- PINTRICH, P. R. (2002). *The role of Metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*. *Theory into practice*. (pp. 1-10). Recuperado el 10/06/08, de: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_41/ai_94872708.
- PINTRICH, P. Y GARCÍA, T. (1993). *Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning*. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.
- PINTRICH, P., MARX, R. W. y BOYLE, R. A. (1993). *Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change*. *Review of Educational Research*, 63 (2), 167-199.

- PINTRICH, P., D. SMITH, T. GARCÍA Y W. MCKEACHIE (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- PINTRICH, P., WOLTERS, C., y KARABENICK, S. (2003). *Assessing academic self-regulated learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity*. Sponsored by Childtrends, National Institutes of Health. Recuperado el 15/06/08, de: http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-003_03_12_PD_PDConfWPK.pdf.
- PORLÁN R., RIVERO A., Y MARTÍN DEL POZO R. (1997). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores 1: teoría, métodos e instrumentos*. Enseñanza de las ciencias 15 (2), 155-157.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Serie Fundamentos Nº 9. Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla: DIADA Editora.
- POSNER, G., STRIKE, K., HEWSON, P., Y GERTZOG, W. (1982). *Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change*. In Science Education, 66 (2), 211-227. Recuperado el 15/07/08, de http://ci.unlv.edu/files/Week6_Posner%20et%20al_Optional.pdf.
- POZO, J. I. (1996). *La psicología cognitiva y la educación científica*. En Investigaciones en ciencias. V 1 (2), 110-131. Recuperado el 6/08/09 de [http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N2/pozo.htm#\(1\)](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N2/pozo.htm#(1)).
- POZO, J. I. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza.
- POZO, J. I. (2000). *¿Por qué los alumnos no aprenden la ciencia que les enseñamos?: el caso de las ciencias de la tierra*. Recuperado el 12-12-07, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiat?codigo=234828>.
- POZO, J. I. (2002). *La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional*. En Inestigações em ensino de ciencias. V 7 (3), 1-30. Recuperado el 6/08/09 de http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a5.htm.
- POZO, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.

- POZO, J. I. (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. En Pozo J. I., Scheuer N., Pérez Echeverría M. P., Mateos M. y De la Cruz M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos, (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- POZO, J. I. y MONEREO C. (Comp.) (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- POZO, J. I. y MONEREO C. (2007). *Competencias básicas*. Monográfico. Cuadernos de pedagogía. Número 370. Julio. Recuperado el 12/08/08, de: <http://www.cuadernosdepedagogia.com/>.
- POZO, J. I., y POSTIGO, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. (1ª reimpresión). Barcelona: Edebé.
- POZO, J. I.; y SCHEUER, N. (2002). *Las concepciones sobre el aprendizaje de teorías implícitas*. En Pozo, J. I., y Monereo, C. El aprendizaje estratégico, (pp. 88-106). Madrid: Santillana. Aula XXI.
- POZO, J. I.; SCHEUER, N., y MATEOS, M. (Com.) (2009). *La definición curricular del sistema nacional de Educación Superior Tecnológica*. En Taller de instrumentación didáctica para la formación y el desarrollo de competencias profesionales, (pp. 6-40). Recuperado el 4/08/09 de www.itlinares.edu.mx.
- POZO, J. I.; SCHEUER, N., MATEOS, M., y PÉREZ, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En Pozo J. I., Scheuer N., Pérez Echeverría M. P., Mateos M. y De la Cruz M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos, (pp. 96-132). Barcelona: Graó.
- PULIDO, A. (2004). *Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones*. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. Cuba. Recuperado el 15/07/09 en <http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-comunicativa/competencia-comunicativa.shtml>.
- PRAMLING I. (1988). *Developing children's thinking about their own learning*. In British Journal of Educational Psychology, 58, 266-278.
- RAMÍREZ OTÁLVARO, P. (Coord.). (2004). *Proyecto Educativo del Programa de Educación Preescolar*. Facultad de Educación y Sociales. Tecnológico de Antioquia. Documento de circulación interna. Colombia.

- RENDÓN, D. B. y ROJAS, L. I. (2005). *Profesionalidad, saber pedagógico y exigencias para la docencia contemporánea: en la encrucijada de la desvalorización*. Red de Facultades de Educación. En Formación de maestros, profesión y trabajo docente. Compiladores Pulido Cháves O. y Baquero Reyes S. D. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- RÍOS, J. I. (2007). *Lo pedagógico en el trabajo por competencias en las instituciones educativas*. Recuperado el 02-08-09, de: Colombia aprender: la red del conocimiento: <http://64.76.190.172/drupalM/?q=node/2008>.
- ROCHERA, J. M., y NARANJO LLANOS, M. (2007). *Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación*. Tomado de revista electrónica de investigación psicoeducativa, N° 13, Vol. 5 (3), 805-824. Recuperado el 02-03-08, de: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/index.php>.
- RODRIGO, M. J. y CORREA N. (2004). *Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales*. En Coll, C., Palacios J. y Marchasi, Á. Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación escolar. Capítulo cuatro, (2ª edición, pp. 117-134). Madrid: Alianza.
- RODRIGO, M. J. y CORREA N. (2002). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio conceptual*. En Pozo J. I. y Monereo Font. C. El aprendizaje estratégico, (pp. 75-85). Madrid: Santillana. Aula XXI.
- RODRIGO, M. J., MARRERO, J., y RODRÍGUEZ PÉREZ, A. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- RODRIGUEZ MONEO, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Argentina: Aique.
- RUÉ, J. (2008). *Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad*. En Red U. Revista de Docencia Universitaria. Año II, número monográfico I: Formación centrada en competencias. Abril, 2-19. Recuperado el 28/9/9, de http://www.um.es/ead/Red_U/m1/.
- SALJÖ, R. (1979). *Learning about learning*. Higher Education, 8, 443-451.
- SANCHEZ BLANCO, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: Reforma, investigación e innovación y formación del profesorado*. Madrid: Publicaciones del Movimiento Cooperativo Escuela Popular.

- SANDOVAL CASILIMAS, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES. Módulo 4. Obra completa: Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Colombia.
- SAN MARTÍ, N.; JORBA, J.; e IBÁÑEZ, V. (2002). *Aprender a regular y autorregularse*. En Pozo, J. I. y Monereo C. (Comp.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- SANZ DE ACEDO, M. L., e IRIARTE IRIARTE, M. D. (1999). *Cognición en el aula: teoría y práctica*. España: Editores Universidad de Navarra.
- SANZ ORO, R. (2005). *Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría*. En Cuadernos de Integración Europea Nº 2. Sep., 69-95.
- SARZOZA HERRERA, S. (2007). *Enfoques de aprendizaje y formación en competencias en Educación Superior*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Tutores: Fernández C., y Hernández Pina M., Fuensanta.
- SAVARIA, L. M. y FLORES, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al desarrollo PROEDUCA-GTZ y Ministerio de Educación (DINFOCAD), Lima-Perú. Recuperado el 05/02/09, de: www.proeduca-gtz.org.pe.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel S. A. 2ª edición.
- SELLIN, B. (2007/2008). *Propuesta para un Marco Europeo de Cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad*. Revista Europea de Formación Profesional. Número temático: marco europeo de cualificaciones, Nº 42/43, 2007 (3) - 2008(1), 4-20.
- SCHUNK, D. H. (1989). *Social cognitive theory self-regulation learning*. In Zimmerman B. J. y Schunk (Eds.). *Self-regulation learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (p.p. 83-110). New York: Springer-Verlag.
- SCHUNK, D. H., y ZIMMERMAN, B. J. (1996). *Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation*. J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. (pp. 154-180). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- SILVESTRI, A. y BLANCK, G. (1993). *Bajtín y Vigotsky. La organización semiótica de la conciencia*. Barcelona. Editorial del hombre Anthropos.

- SPENCER, L. M. y SPENCER, L. M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*, (Cap. 2 y 16). New York: Wiley.
- STRIKE, K., y POSNER, G. (1992). *A revisionist theory of conceptual change*. In Duschl, R. A. y Hamilton, R. J. (Ed.). *Philosophy of science, cognitive psychology, an educational theory and practice*, (pp. 147-176). New York: State University of New York Press.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Traductor: Federico Rubio. Madrid: Narcea.
- Tecnológico de Antioquia. (2004). *Estatuto profesoral del Tecnológico de Antioquia*. Acuerdo número 07. Diciembre 09 del 2004. Antioquia-Colombia.
- Tecnológico de Antioquia. (2003). *Estatuto del profesor de cátedra para el Tecnológico de Antioquia*. Acuerdo número 12. Noviembre 6 de 2003. Antioquia-Colombia.
- THOMPSON, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. In Grouws, D. A. (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning*, (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- TORRANO MONTALVO, F., y GONZÁLEZ TORRES, M. (2004). *El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. Departamento de Educación, Universidad de Navarra. Tomado de Revista electrónica de investigación psicoeducativa, 2 (1), 1-34. Recuperado el 02-03-08, de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf.
- TORRECILLA MORALES, R. (2004). *La profesionalización del docente universitario*. Tomado de revista pedagógica. Ministerio de Educación Superior. Pedagogía Universitaria. Cuba. Vol. 9. ° 5.
- TORREGO EGIDO, L. (2004). *Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados*. En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 18 (3), 259-268. N° 259.
- TORRES, R. M. (2006). *¿Las competencias cognitivas básicas?* En Pérez Olvera, M. (Comp.) *Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos*, (pp. 113-160). Antología de lecturas. Aguascalientes, Ags. México. Recuperado el 13/03/09, de: <http://www.formacionadolescente.com.mx/antologias/ANTOLOGIA4.pdf#page=481>.
- TURNER J. C., THORPE P. K., MEYER D. K. (1998). *Students' reports of motivation and negative affect. A theoretical and empirical analysis*. In *Journal of educational*

- psychology* 90, (pp. 730-771). Ed. Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado el 31/08/09, de: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid=1998-11441-014>.
- TYNJÄLÄ, P. (1997). *Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments*. *Learning and instruction*, 7 (3), 277–292.
- TYNJÄLÄ, P. (1999). *Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university*. In *International Journal of Educational Research*, 31, 357–442.
- UNDA BERNAL, M. P. (Dir.), LEÓN CHÁVES, E. y ROJAS GARCÍA, L. I. (2006). *La licenciatura en educación para la infancia de la Universidad Pedagógica Nacional. Un aporte a la práctica de formación de maestros en Colombia*. En Murillo Torrecilla, F. Javier. (Coord.). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudios de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, (pp. 245-285). UNESCO/OREALC. Recuperado el 15-07-07, de: www.unesco.cl.
- UNESCO (1999). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción: Declaración mundial sobre la educación superior*. Recuperado el 12-12-07, de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de educación para todos en el mundo (EPT). Bases sólidas. Atención y educación a la primera infancia*. Publicación de la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y el desarrollo. Francia. Traducción al español: Francisco Vicente Sandoval.
- URDAN, T. C., ANDEMAN, L. N., ANDERMAN, E., y ROESER, R. (1998). *The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations*. In *Contemporary educational psychology*, 23, 113-131.
- VAILLANT, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de práctica. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 06-03-08, de: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant.pdf
- VAILLANT, D. (2006). *Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica*. En *revista de Educación*, 340, mayo-agosto, pp. 117-140.

- VALCÁRCEL, M. (2006). *Las políticas de evaluación de la docencia*. Tomado de VI Foro ANECA: consecuencias de las políticas de evaluación de la docencia y la investigación del PDI. 3/05/06. Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación. España.
- VALLE, A., GONZÁLEZ CABANACH, R., RODRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J. C., y GONZÁLEZ PIENDA, J. A. (2006). *Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio*. En *Psicothema*, 18 (2), 165-170. Recuperado el 25/05/09 de <http://www.psicothema.es/pdf/3193.pdf>.
- VALLES MARTÍNEZ, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Volumen 2 de síntesis sociología. Madrid: Síntesis.
- VALLS, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: Horsoni.
- VASCO MONTOYA, E. (1996). *Pedagogía, discurso y poderes*. Colombia: Magisterio.
- VEZUB, L. F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Tomado de la revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. N° 11,1. Recuperado el 06/12/08, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>.
- VISAUTA, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para WINDOWS (Vol. II. Análisis Multivariante)*. España: Mc-Graw Hill Interncional Editores, S. A.
- VOSNIADOU, S. (1994). *Capturing and modeling the process of conceptual change*. *Learning and Instruction*, 4, 45-69. Recuperado el 30/07/09, de <http://www.cs.phs.uoa.gr/en/staff/32.%20vosniadou%201994.pdf>.
- WEINER, B. (1990). *History of motivational research in education*. *Journal of Educational Psychology*. N. (82), 616-622.
- WEINSTEIN, C., HUSMAN, J. Y DIERKING, D. (2000). *Self regulation interventions with a focus on learning strategies*. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Comps.). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- WESSELINK, R., BIEMANS, H., MULDER, M., y VAN DEN ELSEN, E. (2007). *La formación basada en competencias vista por los investigadores neerlandeses*. *Revista Europea de Formación Profesional* N° 40 (1), 42-57.
- WIGFIELD. A. Y ECCLES, J. S. (2002). *The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence*. In Wigfield. A.

- y Eccles, J. S. (Ed.) *Development of achievement Motivation*. Academia Press. Educational Psychology Series. Chapter 4, 91-120.
- WINNE, P. (2004). *Identificando retos en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado: contribuciones de Pintrich P. R.* En Limón M. (Ed.). Homenaje a las contribuciones de Pintrich P. R. a la investigación sobre psicología y educación. Monográfico en homenaje a Pintrich. P. R. Universidad Autónoma de Madrid, (pp. 185-188). Tomado de revista electrónica de investigación psicoeducativa, 2 (1), Recuperado el 15/06/08, de: http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_35.pdf.
- WINNE, P. (2001). *Self-regulated learning viewed from models of information processing*. En Zimmerman, y D. Schunk (Eds). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*, (pp. 1-38). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- WHITE, R. T., y FREDERIKSEN, J. R. (1998). *Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making science accesible to all students*. Cognition and Instruction. Nº 16 (1), 3-18.
- WHITE, R. T., y MITCHELL, I. J. (1994). *Metacognition and the quality of learning*. Nº 23, 21-37. Studies in Science Education.
- WUBBELS, T. (1992). *Taking account of student teachers' preconceptions*. In Teaching and Teacher Education, Vol. 8 (2), pp. 137-149.
- ZABALA VIDIELLA, A. (2003). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (9ª edición). Barcelona: Graó.
- ZABALA VIDIELLA, A. (2006). *Los enfoques didácticos*. En Coll, C. y otros. El constructivismo en el aula, (16ª edición). Barcelona: Graó.
- ZABALA VIDIELLA, A. y ARNUA, L. (2007). *Once ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2002). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Nancea S. A. Ediciones.
- ZABALZA, M. A. (2006). *El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones*. En Escudero, J. M. y Gómez, A. (Eds). La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro.
- ZABALZA, M. A. (2006). *Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado*. Universidad Santiago de Compostela. Revista de Educación, Pág. 51-58. En comentarios

- a los informes EURYDICE Y OCDE sobre la cuestión docente. Varios autores. Recuperado el 12-12-07, de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340.htm>.
- ZENTALL, T. R., SUTTON, J. E., Y SHERBURNE, L. M. (1996). *True imitative learning in pigeons*. *Psychological Science*, 7, 343-346.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). *Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective*. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H. (Eds). (1989). *Self-regulating academic learning and achievement; Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H. y GROOT, E. (1990). *Motivational and self regulated learning components of classroom. Academic Performance. School of education*. University of Michigan. *Journal of Educational Psychology*, vol. 28, Nº 1, 33-40.
- ZIMMERMAN, B. J., y MARTINEZ PONZ, M. (1992). *Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning*. In Schunk D. H., y Meece, J. L. (Eds). *Student perceptions in the classroom* (p.p. 185-208). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ZIMMERMAN, B. J. y RISEMBERG, R. (1997). *Self-regulatory y dimensions of academic learning and motivation*. In G. D. Phye (Ed.).

ANEXOS

1. TABLA COMPARATIVA: COMPETENCIAS DESEABLES PARA LOS MAESTROS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Autor	Competencias deseables para los maestros en Educación Superior	Condiciones para alcanzarlas
Cruz Tomé (2000)	Coherentes al perfil profesional y a las actividades, conocimientos, destrezas y actitudes específicas a su desempeño.	Profesionalización en la tarea docente y la formación pedagógica
Valcárcel (2006)	Pensamiento superior para enfrentar la rápida obsolescencia de conocimientos.	
Díaz Villa (2002)	Desarrollo de habilidades de aprendizaje permanente, en la búsqueda de identidad. Participación profesional en la demanda social y la competitividad internacional.	Revalorar las prácticas de formación para alcanzar las competencias pedagógicas de los profesores universitarios
Escudero (2004)	Competencia para la docencia. Competencia para investigar.	Mantener el doble perfil.
Martínez, Buxarras y Esteban (2002)	Enseñar a aprender la ciencia y gestionar el conocimiento en forma significativa para el estudiante. Crear escenarios de enseñanza aprendizaje integrando contenidos de carácter ético	Mantener la figura como transmisor de conocimientos.

Peña Tirado (2007)	<p>Competencias generales: instrumentales, personales y sistémicas.</p> <p>Competencias específicas: conocimientos disciplinares o saber. sobre la actividad docente y didáctica, competencias profesionales o saber hacer, y competencias académicas</p>	<p>Modelo competencial general de los docentes universitarios, basado en los conceptos y terminología del Proyecto de Tuning.</p>
Torrecilla Morales (2004)	<p>Competencia didáctica y pedagógica</p> <p>Competencia académica o dominio de las ciencias</p> <p>Competencia investigativa</p> <p>Competencia ética</p> <p>Competencia comunicativa</p> <p>Competencia cultural</p> <p>Competencia tecnológica.</p>	<p>Visión integradora de las competencias conformadas por sub-competencias o competencias específicas</p>
Zabalza (2002)	<p>Conocimiento disciplinar</p> <p>Conocimiento sobre el alumno</p> <p>Conocimiento sobre el contexto didáctico y la profesión.</p> <p>Competencia científica</p> <p>Competencia pedagógica en la cual integra nueve subcompetencias</p>	<p>Pasar de ser especialista en ciencia, a profesional del aprendizaje en la materia asignada.</p> <p>Identificación con la institución.</p> <p>Cooperación y trabajo en equipo.</p>

2. MODELO COMPETENCIAL GENERAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS (PEÑA, 2007)

Modelo competencial general de los docentes universitarios, basado en los conceptos y terminología del Proyecto de Tuning.

Peña Tirado, L. F. (2007:6).

Competencias generales		
Instrumentales	Personales	Sistémicas
Capacidad de análisis y síntesis	Trabajo en equipo	Aprendizaje autónomo
Capacidad de organización y planificación	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	Adaptación a nuevas situaciones
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	Habilidades en las relaciones interpersonales y con grupos	Creatividad
Conocimientos de informática relativos al ámbito de trabajo	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Liderazgo
Capacidad de gestión de la información y el conocimiento	Razonamiento crítico y argumentación	Iniciativa
Resolución de problemas	Compromiso ético y valores	Motivación por la calidad y la responsabilidad
Toma de decisiones		Sensibilidad medioambiental y de responsabilidad social
Competencias específicas		
Conocimientos disciplinares -saber-, y sobre la actividad docente y didáctica	Competencias profesionales -Saber hacer-	Competencias académicas
Observadas en		
<p>Conocimiento de los contenidos objeto de aprendizaje, comprendiendo y aprovechando su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.</p> <p>Comprender la complejidad de los procesos educativos y los procesos de enseñanza aprendizaje (objetivos, funciones educativas, teorías del desarrollo y aprendizaje, entorno y ámbito institucional y organizativo del aprendizaje, rol docente).</p> <p>Atención a la diversidad cultural y personal de alumnos y miembros de la comunidad universitaria.</p> <p>Mejorar la capacidad y habilidades para diseñar y desarrollar proyectos educativos adaptados al contexto y necesidades.</p> <p>Capacidad para potenciar el rendimiento y progreso escolar dentro de una educación integral del ser humano.</p> <p>Conocimiento de la institución universitaria, su escenario y agentes.</p>		

3. SUB-COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS (ZABALZA, 2002)

SUB-COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS (ZABALZA, 2002)

Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje

Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)

Manejar nuevas tecnologías

Diseñar la metodología y organizar las actividades (organización del espacio, selección del método, selección y desarrollo de las tareas -instructivas, variadas, funcionales, validas y significativas-)

Comunicación formativa y relación con los alumnos

Capacidad para tutorizar

Evaluar de manera sistemática, formativa y en pro de la acreditación

Reflexionar e investigar sobre la enseñanza

4. ESTRUCTURA DEL ECAES: PRUEBA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS. GUÍA DE ORIENTACIÓN (Ley 1324/09 y reglamentado por el Decreto 3963/09)

ECAES: Competencias genéricas - Guía de orientación

Comunicación escrita - indicadores.

Pensamiento e ideas (calidad del análisis, respuesta y presentación de la información o de los problemas definidos); y el lenguaje: Estructura y expresión (efectividad de la estructura y organización, claridad en la expresión y uso de las normas del lenguaje). Evaluación dependiendo de la comprensión y análisis del enunciado, la organización y desarrollo de los elementos y el uso del lenguaje; se clasifica el resultado en alguno de los tres niveles previstos: 1, 2 o 3, considerado el 3 con el nivel de mejor desempeño.

Solución de problemas - indicadores.

Identificar, entender y enunciar el problema de manera diferente; identificar y analizar información relevante del problema; representar aspectos clave del problema; reorganizar, sintetizar y aplicar información relevante al problema; conceptuar/generar/identificar la solución del problema; evaluar las estrategias de solución y sus resultados. Evaluación dependiendo del análisis y clasificación de la información, el procesamiento y reorganización, la aplicación de la información y las habilidades numéricas; se clasifica el resultado en alguno de los tres niveles previstos: 1, 2 o 3, considerado el 3 con el nivel de mejor desempeño.

Pensamiento crítico - indicadores:

Comprensión (contenido y puntos de vista del escritor o del interlocutor); análisis (identificación de líneas de razonamiento, evidencia, conclusiones, argumentos); identificación de deficiencias en argumentos: inconsistencias lógicas, supuestos infundados, consecuencias no intencionadas, recursos retóricos distorsionantes, falsas analogías, etcétera; evaluación (credibilidad y validez de la evidencia, credibilidad de líneas de razonamiento, validez de argumentos, solidez de las conclusiones, etcétera). Evaluación dependiendo de la detección de significados y relaciones, de la identificación y análisis de razonamientos, de la evaluación de credibilidad y validez de

argumentos; se clasifica el resultado en alguno de los tres niveles previstos: 1, 2 o 3, considerado el 3 con el nivel de mejor desempeño.

Entendimiento interpersonal - indicadores:

Demostrar un buen nivel de comprensión de sentimientos, motivación y comportamiento de otras personas, así como de problemas relacionados con el trabajo con otras personas o la ayuda a otras personas; reconocer la manera como puede aplicarse esa comprensión para trabajar en equipo o ayudar a otros de manera efectiva en aspectos como la comunicación, la negociación, el trabajo en equipo y el liderazgo. Evaluación dependiendo de la comprensión de situaciones sociales (roles, relaciones, comportamientos, sentimientos, actitudes, motivos), el análisis de trabajo (en equipo, liderazgo, negociación y comunicación), y la capacidad de reconocer acciones y respuestas a problemas; se clasifica el resultado en alguno de los tres niveles previstos: 1, 2 o 3, considerado el 3 con el nivel de mejor desempeño.

Comprensión lectora – indicadores:

Capacidad de leer comprensivamente diversos textos; aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas; operatividad de la información en el texto: local, global o Inter.-textual. Evaluación dependiendo de las tres dimensiones: interpretativa, argumentativa y propositiva, se clasifica el resultado en alguno de los tres niveles previstos: 1, 2 o 3, considerado el 3 con el nivel de mejor desempeño.

Inglés – indicadores:

Inglés: competencia para comunicarse efectivamente en inglés, prueba alineada al Marco Común Europeo (Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press). Evaluación: Usuario independiente y usuario básico.

5. NÚCLEOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA (DECRETO 272/98 RENOVADO POR EL DECRETO 2566/03)

Se expone un resumen del texto ley.

Historia y Epistemología de la pedagogía

La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica.

Educabilidad

La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje.

Enseñabilidad

La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua.

Realidades y contextos educativos

Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Parágrafo. El carácter teórico-práctico connatural a la formación de educadores y al desarrollo de sus actitudes y competencias investigativas estará presente, de manera continua, durante todo el programa. La dedicación de ciertos momentos formativos para la realización de prácticas específicas se definirá de acuerdo con la propuesta académica del programa.

6. COMPETENCIAS ECAES PARA ESTUDIANTES A MAGISTERIO EN EL ESTADO COLOMBIANO (2006-2009)

LAS COMPETENCIAS GENERALES, ECAES (2006:18)¹²⁸.

Saber qué es, cómo se procesa y para qué el énfasis.

Asociado con los saberes específicos de cada disciplina, y el desarrollo lógico e histórico de la misma.

Saber enseñar en énfasis.

Organización de los saberes específicos como proyectos sociales y culturales de apropiación institucional.

Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.

Incluye los aprendizajes longitudinales y puntuales en las instituciones educativas.

Saber evaluar.

Alude a los saberes relacionados con las distintas prácticas evaluativas: institucionales internas (proyecto de aula o institucionales), y externas.

Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula.

El propósito es identificar y resolver problemas educativos y escolares institucionales que respondan a las necesidades del contexto.

Saber articular la práctica pedagógica a los contextos.

Práctica integrada con lo institucional administrativo y político; y con pertinencia para el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y la comunidad.

¹²⁸ Propuestas y fundamentadas por la asociación colombiana de facultades de educación –ASCOFADE–.

7. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA. LEY ORGÁNICA 2/06 DEL 3/05 DE EDUCACIÓN, ARTÍCULO 92

El Ministerio de Educación y Ciencia de España en el boletín N° 312 (29/12/07) establece en la Orden ECI /3854/07 (27/12/07) los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil; como soporte legal de esta orden, el Real Decreto 1393/07 (29/09) estipula las enseñanzas universitarias oficiales y por ende los títulos oficiales, y la Ley Orgánica 2/06 (3/05) de Educación en su artículo 92, confirma la profesión de Maestro en Educación Infantil como profesión regulada, cuyo ejercicio requiere estar en posesión del correspondiente título oficial de Grado.

Se delimitan así, las bases para la formación de y por competencias generales y específicas: alrededor de los procesos de la atención temprana a la infancia, la orientación a la familia para lograr el desarrollo integral y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil, respondiendo así a las necesidades de la etapa en la que ofertarán su servicio, tal como aparece en el cuadro.

Las competencias específicas en la profesión del Maestro en Educación Infantil – España

- Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
- Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.
- Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.
- Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.
- Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles.
- Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.
- Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo cero-seis y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

8. COMPETENCIAS PROPIAS DEL PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR

Las competencias propias al programa de formación de Educación Preescolar: las concepciones y perspectivas de infancia, el contexto y la infancia y la formación y el desarrollo del niño; evaluadas a través del ECAES (ECAES, 2006:18-19 y 2009:18-19).

Las competencias sobre las concepciones y perspectivas de infancia: tienen como componentes las diferentes prácticas sociales y los estilos de interacción que históricamente se han dado entre adultos e infantes, relacionadas con las construcciones culturales y simbólicas de cada grupo social en su momento histórico; además la perspectiva de los derechos y el desarrollo integral del infante, para reconocer al otro en su personalidad, capacidades e identidad.

Las competencias en el contexto y la infancia, incluyen en sus componentes un conjunto articulado de condiciones socioeducativas, políticas y económicas, que particularizan la condición de cada niño, y afectan sus procesos de desarrollo y aprendizaje (socialización, afecto). También se abordan aquí, las propuestas educativas y pedagógicas que se desarrollan con niños, donde el componente afectivo es fundamental.

Por último, las competencias sobre la formación y el desarrollo del infante, aluden a la naturaleza del niño y su construcción como sujeto social, su papel en los procesos de construcción simbólica, socialización y aprendizaje significativo. La postura constructiva en el aula debe implementarse para comprender las diferencias individuales, el afecto en la construcción de conocimiento, el aprendizaje significativo, la comprensión sobre la influencia de otros contextos o escenarios de socialización en la construcción de identidad del niño, y el juego como actividad rectora para permitirle al niño el desarrollo de sus potencialidades, relacionarse consigo mismo y los demás y conocer el mundo. Es de anotar que la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, ha venido adaptando el diseño curricular del programa de Licenciatura en Educación Preescolar a estas competencias.

9. RESUMEN DE LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO¹²⁹

Dimensiones: Generalidades de la fundamentación (1998)

Corporal

Unidad que conjuga el desarrollo morfológico–orgánico, las capacidades físico motoras, las habilidades espaciales, la expresión lúdico corporal, la conquista del ser personal, la manifestación del crecimiento... con las tradiciones y predisposiciones socio histórico culturales, frente a cómo se entiende el cuerpo en soledad y en sociedad.

Cognitiva

Estructura y procesos encargados de garantizar aprendizajes, pensamientos, actuaciones, sentimientos, hábitos para buscar información, organizarla, almacenarla, transferirla, evaluarla, generalizarla... estrategias y habilidades para reconstruir el conocimiento, tomar decisiones, formular y resolver problemas, ser originales y creativos. Distinciones en los sujetos, mediadas por las alternativas y los ofrecimientos del contexto y la clase social a las que se pertenecen o en las cuales se desenvuelven.

Comunicativa

Sistema que se fundamenta como un acto de pensamiento y como una acción con sentido comunicativo en los ámbitos sociales, la cual se evidencia en múltiples códigos y formas de simbolizar, encargados de vincular la cultura y sus saberes. Los sujetos están desde la herencia biológico social, en condiciones de construir distintos sistemas de significación y portadores de texto, generando en los demás, procesos de reconocimiento o reconstrucción intra, inter y extra-textual, cumpliendo con ello los principios básicos de la comunicación.

Ética

Engloba las acciones intencionadas, las finalidades, la toma de conciencia, los juicios, las valoraciones, los criterios y las opciones que asume cada persona para proceder, sean de carácter

¹²⁹ Tomado de indicadores de logro curriculares, hacia una fundamentación. Ministerio de educación nacional y magisterio (1998).

racional o socio afectivo; aspecto que enlaza “el ser con el deber ser” de cada individuo, frente a la búsqueda de sentido que le brinda a su existencia, en soledad y en colectivo.

Espiritual

Proceso que manifiesta la integralidad de lo humano, la subjetividad, la interioridad, la conciencia, la voluntad, la sensibilidad, el deseo en el cual se debaten cotidianamente los principios personales, para encontrar tranquilidad y trascendencia, respecto de los distintos ciclos vitales, en un entramado histórico social.

Estética

Señala “las maneras particulares de sentir, imaginar, seleccionar, expresar, transformar, reconocer, apreciar nuestra presencia, la de los otros y de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal... o de atribuirle significación” (78).

Relacional social y emocional afectiva

Esfera donde se manifiesta la riqueza simbólica, para nutrir estados de ánimo, sentimientos y pasiones, en el encuentro de existir consigo mismo, con el otro, para el otro y en el otro; incluyendo aquí al universo, el medio ambiente, el sentido ecológico y la potencialidad de mejorar las condiciones del mundo en el que se habita.

**10. PLAN DE ESTUDIOS: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR. TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA**

Nivel I		Nivel II	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Naturaleza del saber pedagógico	2	Modelos pedagógicos	2
Neuropsicología	4	Desarrollo psicobiológico	2
Habilidades comunicativas	4	Contexto socioeducativo global	2
Práctica I - Maestro y conocimiento	2	Epistemología	2
Introducción a la educación preescolar	2	Práctica II - Maestro y educación	2
Inglés I	2	Estimulación	4
Informática básica	2	Historia de la educación preescolar	2
		Inglés II	2
Nivel III		Nivel IV	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Modelos curriculares	2	Maestro, familia, escuela y comunidad	2
Teorías de inteligencia	2	Desarrollo afectivo social	2
Contexto socioeducativo colombiano	2	Motricidad	4
Investigación	2	Investigación educativa	2
Práctica III - Estimulación	2	Práctica IV - Puericultura	2
Puericultura	4	Pensamiento y creatividad	2
Materiales didácticos y ayudas educativas	2	Didáctica para el preescolar	4
Inglés III	2		
Nivel V		Nivel VI	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos

Evaluación de aprendizajes en el preescolar	4	Legislación	2
Deporte infantil	2	Construcción de conocimientos en las ciencias naturales	4
Práctica V - Motricidad	2	Práctica VI - Lúdica	2
Expresiones artísticas y aprendizaje en el preescolar	2	Construcción de conocimientos en las ciencias sociales	4
Dificultades en los procesos de desarrollo	2	Gestión educativa	2
Lúdica	4	Cognición	4
Teorías, estilos y estrategias de aprendizaje	2		
Nivel VII		Nivel VIII	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Pedagogías alternativas	2	Humanidades II (ética)	2
Práctica VII - Cognición: construcción en ciencias	2	Práctica VIII - Cognición: construcción en ciencias	2
Construcción del conocimiento en lectura y escritura	4	Tecnología e informática en el preescolar	2
Gestión de planes, programas y proyectos en atención integral	2	Seminario optativo: formulación del proyecto	4
Construcción de conocimiento matemático	4	Gestión de planes, programas y proyectos en atención integral	4
Didáctica de la lectura	2	Lectura, escritura, matemáticas	4
Nivel IX		Nivel X	
Práctica IX - Intervención pedagógica integral	14	Práctica X - Intervención pedagógica integral	14
Seminario optativo	4	Seminario de actualización para preescolar	4
Total créditos		180	

11. EJES PROCEDIMENTALES IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA

Los ejes procedimentales implicados en el aprendizaje y que deben tenerse en cuenta en la instrucción estratégica Pozo y Postigo (2002:27.87)

Procedimientos para la adquisición de la información.

Observación: Debe estar mediada por categorías o criterios, preguntas y marcos conceptuales, directa, indirecta: utilizando técnicas e instrumentos –telescopio-

Selección de información: Directa e indirecta, resultados de utilizar instrumentos u objetos, fuente oral, toma de apuntes y resumen, fuente texto, gráfico; Subrayado, toma de apuntes, resumen, fuente visual; Toma de apuntes, resumen.

Búsqueda y recogida de la información: Bibliotecas, textos, documentos, medios de comunicación, uso de diversas fuentes documentales.

Repaso y memorización de la información: ejercicios de repaso y repetición, utilización de mnemotecnias.

Procedimientos para la interpretación de la información.

Decodificación de la información, traducción o transformación de la información, intercódigo: verbal-gráfico, verbal-númeroico, gráfico-verbal, intracódigo.

Aplicación de modelos para interpretar situaciones: recepción/comprensión de la aplicación de un modelo a una situación real, aplicación de un modelo a una situación real, ejecución de la aplicación de un modelo a una situación real.

Uso de analogías y metáforas para interpretar la información: recepción y comprensión de analogías y metáforas, activación y producción de analogías y metáforas. Las metáforas son mapas o espejos del mundo, aunque no sean nunca exactamente iguales, se tienen que parecer a él en algunos aspectos relevantes para ser útiles o creíbles.

Procedimientos para el análisis de la información.

Análisis y comparación de información, análisis de los casos y ejemplificaciones de un modelo, establecimiento de relaciones entre modelo e información, realización de inferencias.

Conclusiones que no están en la información explícitas: inferencias predictivas, reducir lo nuevo

a algo conocido, inferencias causales, dirigidas a la búsqueda de antecedentes causales de una información, su explicación, e inferencias deductivas, aquellas que resultan de los datos iniciales para despejar una situación.

Investigación

Planificación, diseño, formulación de hipótesis, ejecución, contrastación de hipótesis, y evaluación de resultados.

Procedimientos para la comprensión y organización conceptual de la información.

Comprensión del discurso, escrito/oral, diferenciación de los tipos de discurso, identificación de las estructuras de los textos, diferenciación de ideas principales y secundarias, comprensión del significado, integración de información de diversos textos y fuentes, establecimiento de relaciones conceptuales.

El significado de una información depende de las relaciones potenciales que puedan establecerse entre esa información y otros conocimientos previos. Relación de diversos factores causales en la explicación de la información, integración de la información de diversos factores causales para la explicación de un fenómeno, diferenciación entre diversos niveles de análisis de un fenómeno, análisis y contrastación de explicaciones diversas de un mismo fenómeno.

Organización conceptual

Clasificación, establecimiento de relaciones jerárquicas, utilización de mapas conceptuales, redes semánticas, procedimientos para la comunicación de la información.

Expresión oral

Planificación y elaboración de guiones, diferenciación entre tipos de exposiciones, análisis de la adecuación de la exposición, exposición – uso de técnicas y recursos expositivos, respuesta a preguntas, justificación y defensa de la propia opinión.

Expresión escrita

Planificación y elaboración de guiones, uso de técnicas de expresión: resúmenes, esquemas, informes, diferenciación entre los diversos tipos de expresión escrita, análisis de la adecuación del texto escrito, exposición y defensa de la propia opinión, otros tipo de expresión,

Uso de recursos y técnicas de expresión

Gráfica: mapas, tablas, diagramas, y nuevas tecnologías: ordenador, vídeo, fotografía.

12. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO PROFESIONAL Y LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (ZABALZA Y ARNUA, 2004)

Las competencias en el ámbito profesional Zabala y Arnua (2004: 36)					
Autor	¿Qué es?	¿Para qué?	¿De qué manera?	¿Dónde?	Por medio de
McClelland 1973	Aquello	Que causa un rendimiento superior		En el trabajo	
Lloyd Mckearny 2005	Presencia de características o ausencia de capacidades	de Persona adecuada para realizar tareas específicas de			
OIT 2004	Capacidad efectiva	Para llevar a cabo una actividad laboral plenamente identificada	Exitosamente		Capacidades, conocimiento y actitudes
Ministerio de trabajo y asuntos sociales 1995	Capacidad	El desempeño de la ocupación de que se trate			Conocimientos, destrezas y actitudes
Diccionario Larousse	Habilidad	Discutir, consultar y decidir		Sobre lo que concierne al trabajo	Conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes

Autor	¿Qué es?	¿Para qué?	¿De qué manera?	¿Dónde?	Por medio de
INEM 1995	Ejercicio de las capacidades	Permiten el desempeño de una ocupación	Eficazmente	Respecto a los niveles requeridos en el empleo	Engloba las capacidades y un conjunto de comportamientos
Trembaly 1994	Capacidad	La identificación de tareas y problemas y su resolución	Acción eficaz	Dentro de un grupo de situaciones	Conocimientos conceptuales y procedimentales organizados en esquemas operacionales
Le Boterf 2000			Mobilización de recursos que sólo es pertinente en una situación		Acciones que combinan varios conocimientos (redes). Esquema operativo transferible a una familia de situaciones.

Las competencias en el ámbito educativo¹³⁰ Zabala y Arnua (2004:42)

Autor	¿Qué es?	¿Para qué?	¿De qué manera?	¿Dónde?	Por medio de
Consejo Europeo 2001		Permiten realizar acciones			Conocimientos, destrezas y características individuales
La unidad española de Eurydice, CIDE 2002		Permiten participar eficazmente en la vida política			Capacidades, conocimientos y actitudes
OCDE 2002	Habilidad	Cumplir con éxito exigencias complejas			Prerrequisitos psicosociales, habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes y comportamientos
Monereo 2005	Dominio	Resolución de problemas		En determinado escenario de la actividad humana	Amplio repertorio de estrategias
Perrenoud 2001	Aptitud	Para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas	Movilizando a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa		Múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias...

¹³⁰ Se eliminan del cuadro los planteamientos de la Generalitat de Catalunya, 2004; y el documento marco para el Currículo Vasco, AA. VV., 2005, por su especificidad.

13. DESCRIPTORES PARA DEFINIR LOS NIVELES DEL MARCO EUROPEO DE CUALIFICACIONES

(EQF)

Cada uno de los ocho niveles se define mediante un conjunto de descriptores que indican los resultados del aprendizaje pertinentes para una cualificación de ese nivel sea cual sea el sistema de cualificaciones.

Descriptores para definir los niveles del marco europeo de cualificaciones (Sellin, 2008:16-17).

Niveles	Conocimientos	Destrezas	Competencias
	En el EQF, los conocimientos se describen como teóricos y/o fácticos.	En el EQF, las destrezas se describen como cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).	En el EQF, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía.
Nivel 1 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 1	Conocimientos generales básicos.	Destrezas, necesarias para efectuar tareas simples.	Trabajo o estudio supervisión directa en un contexto estructurado.
Nivel 2 Resultados del aprendizaje correspondientes	Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto.	Destrezas cognitivas y prácticas básicas, necesarias para utilizar información útil a fin de efectuar tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples.	Trabajo o estudio bajo supervisión con un cierto grado de autonomía.

<p>Nivel 3 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 3</p>	<p>Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo del trabajo o estudio concreto.</p>	<p>Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias, para efectuar tareas y resolver problemas, seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica.</p>	<p>Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas, en actividades de trabajo o estudio adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas.</p>
<p>Nivel 4. Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 4</p>	<p>Conocimientos fácticos y teóricos, en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto.</p>	<p>Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias, para encontrar soluciones a problemas específicos, en un campo de trabajo o estudio concreto.</p>	<p>Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio, generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y la mejora de actividades de trabajo o estudio.</p>
<p>Nivel 5 Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 5.</p>	<p>Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos.</p>	<p>Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos.</p>	<p>Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno.</p>

<p>Nivel 6** Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 6.</p>	<p>Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios.</p>	<p>Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio.</p>	<p>Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos.</p>
<p>Nivel 7*** Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 7.</p>	<p>Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento original conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos.</p>	<p>Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento original conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos.</p>	<p>Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos.</p>

<p>Nivel 8**** Resultados del aprendizaje correspondientes al nivel 8.</p>	<p>Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos.</p>	<p>Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes.</p>	<p>Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo, sustancial y acreditado respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.</p>
--	---	---	---

Compatibilidad con el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. El marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior prevé descriptores para los ciclos de enseñanza. Cada descriptor de ciclo ofrece una declaración genérica de las expectativas en materia de realizaciones y habilidades habitualmente asociadas con las cualificaciones que representan el fin de ese ciclo.

* El descriptor para el ciclo corto de la educación superior (dentro del primer ciclo o vinculado a él), elaborado en el contexto de la iniciativa conjunta a favor de la calidad en el marco del proceso de Bolonia, corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 5 del EQF.

** El descriptor para el primer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 6 del EQF.

*** El descriptor para el segundo ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 7 del EQF.

**** El descriptor para el tercer ciclo del marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior corresponde a los resultados del aprendizaje del nivel 8 del EQF.

**14. LOS COMPONENTES QUE SOPORTAN LAS COMPETENCIAS
EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL**

**Los componentes que soportan las competencias en los procesos de formación profesional
(De Miguel Díaz y otros, 2005:40).**

Componentes de cualquier competencia	Sub-componentes de la competencia
Conocimientos: adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías; relacionados con materiales científicos o áreas profesionales.	Conocimientos generales para el aprendizaje.
	Conocimientos académicos vinculados a una materia.
	Conocimientos vinculados al mundo profesional
Habilidades y destrezas: entrenamiento en procedimientos metodológicos, aplicados y relacionados con materias científicas o áreas profesionales (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).	Habilidades y destrezas intelectuales.
	Habilidades y destrezas de comunicación.
	Habilidades y destrezas interpersonales.
	Habilidades y destrezas de organización y gestión personal.
Actitudes y valores para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante las situaciones...	Actitudes y valores de desarrollo profesional.
	Actitudes y valores de compromiso personal.

15. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, CIUDADANAS Y LABORALES

Las competencias que el sistema educativo debe desarrollar en los estudiantes son de tres clases: básicas, ciudadanas y laborales (Parra, 2006:5-10)

Las competencias básicas

Permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Se desarrollan en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica.

Las competencias ciudadanas

Habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en la educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica.

Las competencias laborales

Comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficacia como seres productivos.

Las competencias laborales son generales y específicas.

Las generales se pueden formar desde la educación básica hasta la media. Las específicas se desarrollan en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en la educación superior.

Las competencias laborales se constituyen en recursos permanentes que las personas no sólo pueden utilizar en su vida laboral, sino que les permiten desempeñarse de manera adecuada en diferentes espacios y, lo que es muy importante, seguir aprendiendo.

Se recomienda abordar las competencias laborales generales en competencias personales, intelectuales, empresariales y para el emprendimiento, interpersonales, organizacionales y tecnológicas; sugiriendo a cada institución enriquecerlas acorde al contexto escolar y laboral de formación específico. Respecto de las competencias laborales específicas, se explican como aquellas que habilitan a las personas para funciones productivas propias de una ocupación o funciones común a un conjunto de ocupaciones.

16. LA COMPETENCIA EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL (EFP)

La competencia en el desarrollo de la educación y la formación profesional (EFP)

Weigel y Mulder, 2006 y Mulder, Weigel y Colling, 2007.

Inglaterra: El *Nacional Vocational Qualifications (NVQ)*.

Las competencias definidas en términos de resultados, demostraciones y evaluaciones (en lugar de aprendizajes que llevan a tal fin), están integradas en las normas profesionales nacionales con cinco niveles de competencia (en forma ascendente y suelen formularse en términos generales); y el desarrollo del EFP se basa en objetivos para mejorar la productividad, y como una estrategia para el desarrollo de aptitudes por sectores. Las competencias en la formación dependen de los resultados, las oportunidades, la acreditación y la evaluación (se da mucha importancia a los resultados, más que al pensamiento o la comprensión), variando para cada sector de productividad.

Las críticas se detienen especialmente en lo relacionado con el desarrollo de competencias, la evaluación, la transferencia a diferentes ámbitos de rendimiento, su pertinencia en el mercado laboral; y que el modelo siga haciendo énfasis en el enfoque conductista.

Alemania.

El sistema de formación por competencias integra la educación y la formación profesional de manera que regula lo teórico y lo práctico, donde el escenario de trabajo es determinante para el proceso de aprendizaje de competencias, relacionados con los procesos laborales y empresariales; ello a través de las áreas de aprendizaje o unidades temáticas (objetivos, contenidos, tiempo de enseñanza, desempeño de tareas y acciones profesionales). Las distintas experiencias hacen énfasis en las competencias generales en los ámbitos de acción, materia, personal, social, métodos y aprendizaje; y en el aprendizaje abstracto con muchas fortalezas en la transferencia.

El debate radica en cómo determinar el desarrollo y la evaluación de las competencias en el proceso educativo y formativo (reconocer cuándo se han logrado), el énfasis de las competencias en los exámenes versus conocimientos y habilidades; el lugar del conocimiento al

interior de las materias y del significado educativo de las actividades profesionales; y en la superficialidad a la que tienden algunas áreas de las competencias.

Francia: *El bilan des compétences: coopération entre agents sociaux y autoridades estatales con el objetivo de desarrollar las competencias de los trabajadores.*

El desarrollo de competencias busca que los sujetos dominen una profesión específica, y las características estructurales que la identifican en la experiencia profesional. Basado en el enfoque La *ETED. Empleo – tipo estudiado en su dinámica*, en el cual se forman los sujetos en situaciones artificiales para contextos profesionales reales. El modelo propone validar las competencias adquiridas de manera informal, frente a la escasez de personas calificadas en algunos ámbitos; tenía como finalidad la comparabilidad y homologación de los títulos que eran competencia del Ministerio de Educación y que estaban subordinados por el Ministerio de Trabajo.

Los debates se centran en la evaluación y los instrumentos de evaluación porque el modelo no puede ser descriptivo y evaluativo al mismo tiempo; la calidad de los evaluadores a la hora de revisar las competencias desarrolladas; y la evaluación y los certificados para las competencias adquiridas de manera informal. A corto plazo, se espera encontrar una definición para cualquier uso.

Países Bajos: Ley sobre Formación Profesional (WEB).

Los objetivos para formar y educar en estos países han tenido tradición; las últimas legislaciones apuntan a preparar a los estudiantes en competencias que les permitan un mejor rendimiento en sus puestos de trabajo, ello considerando la posibilidad de reconocer en el nivel formal, las competencias adquiridas de manera informal.

Las críticas se relacionan con la fragmentación de competencias, aptitudes, conocimientos, y actitudes; el dominio de competencias básicas y la poca fiabilidad de la evaluación, entre otras.

17. IDENTIFICACIÓN EDAD ESPECÍFICA DE LA MUESTRA

Edad estudiantes muestra	Frecuencia	Proporción
21	8	16.3
22	11	22.4
23	4	8.2
24	5	10.2
25	4	8.2
26	7	14.3
27	2	4.1
28	2	4.1
29	1	2.0
30	2	4.1
32	1	2.0
33	1	2.0
38	1	2.0
Total	49	100

**18. RESUMEN MICRO CURRÍCULO INSTITUCIONAL PRÁCTICA PROFESIONAL X.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR - PROCESO DE PRÁCTICA**

Práctica: Práctica Profesional Integral X		Nivel 10	Duración: 16 semanas, 320 horas, 64 teóricas y 256 prácticas.	
Pregunta orientadoras:		General: ¿Cuál es la incidencia de la aplicación de propuestas de intervención, en las dimensiones del desarrollo en niños y niñas en edad preescolar?		
		Específica: en coherencia con el proyecto de intervención pedagógica y la investigación formativa		
Intencionalidad	Competencias	Actividades de formación investigativa	Actividades de formación pedagógica	Evaluación
Sistematizar la información recopilada en los proyectos de intervención pedagógica y analizarla a la luz de los conocimientos desarrollados durante la carrera.	Los estudiantes al final de la práctica serán competentes para: Usar responsablemente la información. Utilizar el dominio conceptual y procedimental en la solución de problemas. Describir, interpretar, analizar, categorizar y sintetizar información.	Descripción, interpretación y comprensión del tema de investigación. Sistematización de resultados y elaboración de informe final.	Elaboración de diagnóstico institucional y grupal. Trabajo de docencia a nivel grupal teniendo en cuenta la planeación, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas. Diligenciamiento del diario de campo. Instrumento: diario de campo.	Asistencia y participación al seminario y centro de práctica. Conceptualización. Capacidad para integrar los conocimientos. Capacidad reflexiva. Respuesta a la pregunta orientadora. Habilidades comunicativas orales y escritas.

Diligenciamiento del diario de campo.
Pauta de evaluación del cooperador.
Sistematización de información.
Simposio.

Metodología:

Sistematizar la información referente al proceso de intervención
Realizar actividades de docencia.
Realizar ayudantía con todo el grupo.

Producto:

Elaboración de material didáctico.
Diseño de programa o plan de mejoramiento específico del área para entregar a la comunidad.

19. CUADERNO DE RECOLECCIÓN DE DATOS (CRD)

(Presentación entregada a cada estudiante).

Estudiantes

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Práctica Profesional Investigativa X

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia

Cordial saludo,

Para recoger datos válidos sobre un estudio promovido por uno de los docentes de la Facultad de Educación, Ciencias Básicas y Aplicadas, relacionado con las concepciones de aprendizaje, los conocimientos previos, y las competencias de las estudiantes de licenciatura en educación preescolar en los escenarios de práctica profesional; se acude a usted buscando obtener su colaboración, como protagonista y beneficiaria inmediata de un proceso de formación cuyo fin es garantizar su desempeño académico profesional de manera integral.

En ese sentido, su contribución radica en contestar este cuaderno de recolección de datos –CRD-. Las preguntas están divididas en cuatro bloques, referidas a los siguientes aspectos: algunos datos personales, la percepción sobre su actuación como estudiante, los conocimientos aprendidos sobre la práctica profesional, y la exploración sobre competencias integradas a los núcleos de educabilidad y enseñabilidad para ejecutar dicha práctica.

Los datos obtenidos en este CRD serán tratados con el rigor, la seriedad y la confiabilidad que exige cualquier proceso de investigación. Y los resultados serán utilizados en beneficio de la reconstrucción de las estrategias de enseñanza y las competencias profesionales de las estudiantes de licenciatura en educación preescolar de la institución.

Se agradece su colaboración.

CUADERNO DE RECOLECCIÓN DE DATOS (CRD)¹³¹

BLOQUE 1: DATOS PERSONALES Y VALORACIÓN

Edad:

Barrio:

1. VALORACIÓN-. Instrucción: escoja una opción de respuesta.

¿Usted eligió la carrera de licenciatura en educación preescolar, por cuál de las siguientes razones?

1. Motivación personal.

2. Motivación laboral.

3. Motivación familiar.

4. Motivación por los infantes.

5. Motivación socioeconómica.

2. VALORACIÓN. Instrucción: escoja una opción de respuesta.

¿Cómo valora el desempeño académico-profesional en las prácticas aprobadas, en los distintos semestres del plan de estudio?

1. Excelente

2. Bueno

3. Aceptable

4. Deficiente

5. Reprobado

3. VALORACIÓN. Instrucción: escoja una opción de respuesta.

¿Cuál de los siguientes aspectos ha influido más en los resultados certificados sobre su desempeño académico profesional?

1. Condiciones personales.

2. Condiciones socio-familiares.

3. Condiciones del plan de estudios.

4. Condiciones de los asesores de práctica.

5. Condiciones de los centros de práctica.

¹³¹ Documento del CRD entregado a cada estudiante para el pretest y el postest.

4. VALORACIÓN. Instrucción: escoja una opción de respuesta.

¿El estudio de la licenciatura de educación preescolar, es la ocupación principal a la que se dedica?

1. SI.

2. SI, pero además debe cumplir otras ocupaciones (ama de casa, atención a los hijos, cuidado de padres).

3. NO, porque tiene un compromiso laboral en una institución educativa.

4. NO, porque tiene que cumplir con una contratación laboral (sin relación con lo educativo) en la jornada alterna.

BLOQUE 2: CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE

Instrucción: escriba una **X** en la casilla correspondiente, según la siguiente escala de valoración.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. Nunca | 2. Pocas veces |
| 3. Regularmente | 4. Muchas veces |
| 5. Siempre | |

Para usted, **conocer**, en su formación profesional es un proceso relacionado con: **1 2 3 4 5**

1. Obtener la información acerca de un contenido desde múltiples perspectivas, memorizando los datos necesarios.

2. Conseguir la información de un contenido por diferentes medios, haciendo las inferencias oportunas.

3. Acceder a la información sobre un contenido a través de distintas vías, confrontando los datos con el pensamiento personal, para establecer conclusiones.

En su formación y desempeño profesional, **aprender**, es un proceso que le demanda: **1 2 3 4 5**

4. Recordar la información obtenida para repetirla cuando sea necesario.

5. Participar en situaciones o actividades donde el contenido se pueda experimentar desde lo práctico.

6. Demostrar la comprensión de datos, a partir de su reelaboración en diferentes situaciones.

En la práctica profesional, **aplicar** el conocimiento aprendido es un proceso referido con: **1 2 3 4 5**

7. Llevar la teoría lo más exactamente posible a los escenarios de la práctica.

8. Adaptar la teoría a las condiciones y las características de la práctica.

9. Establecer una retroalimentación entre la teoría y la práctica.

BLOQUE TRES: CREENCIAS SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Instrucción: Escriba una **X** en la casilla correspondiente, según la siguiente escala de valoración.

1. En desacuerdo
2. Parcialmente de acuerdo
3. Totalmente de acuerdo

La tarea , el proceso y las metas de práctica:	1	2	3
---	----------	----------	----------

1. Los objetivos de práctica están determinados por las decisiones del asesor, aunque no siempre se este de acuerdo con ellos.			
--	--	--	--

2. La práctica demanda comprensión sobre las estrategias de enseñanza y, las nociones curriculares de áreas específicas.			
--	--	--	--

3. El propósito de la práctica es completar la formación teórica recibida en la institución, con la experiencia obtenida directamente del campo laboral.			
--	--	--	--

4. Los objetivos de práctica se reconstruyen a partir de la propuesta de formación institucional y, la concepción personal sobre el qué-hacer en la práctica.			
---	--	--	--

5. La práctica se gestiona de acuerdo a las características de desarrollo, formación, socialización y aprendizaje de los infantes.			
--	--	--	--

6. El fin de la práctica es demostrar competencias a la maestra titular, con el propósito de obtener una buena calificación de desempeño.			
---	--	--	--

7. La tarea de práctica es una actividad situada y de relevancia para fortalecer los procesos de formación profesional.			
---	--	--	--

8. Los problemas frecuentes de la práctica se resuelven con acciones concretas, más que con conocimientos específicos.			
--	--	--	--

9. La ejecución de la práctica permite la re-construcción de conocimientos interdisciplinarios, aprendidos en los diferentes núcleos de formación.			
--	--	--	--

10. La práctica profesional como tarea de formación, implica competencias poco útiles para el futuro profesional.			
---	--	--	--

11. Para resolver problemas en la práctica se requiere de la transferencia de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

12. La práctica incentiva la investigación formativa, como herramienta para ofrecer soluciones a las problemáticas socioeducativas encontradas en el medio.

13. En el escenario de la práctica, la encargada de resolver los problemas frecuentes, es la maestra titular.

14. La meta de la práctica es garantizar la interacción teoría práctica; evidenciada en la sistematización o la investigación formativa.

15. El nivel de exigencia cognitiva de la tarea de práctica es mínimo, no se necesita la aplicación de didácticas específicas.

16. Enseñar en los escenarios de la práctica profesional, requiere de la aplicación secuencial de estrategias, buscando aprendizajes multidimensionales en los niños.

17. La meta de la práctica es gestionar un proyecto de investigación, en correspondencia con las orientaciones del asesor.

18. La práctica es una oportunidad a través de la cual diseñar, planear y evaluar el proyecto de intervención pedagógica.

19. Describa su concepción sobre la tarea, el proceso y las metas de práctica profesional e investigativa.

Valoración o calificación a la pregunta 19:

1. Incorrecto: contesta otra cosa o es inadecuada la respuesta

2. Medianamente correcto: contesta a la mitad de la pregunta de manera acertada

3. Correcto: contesta a la pregunta de manera acertada y completa

BLOQUE 4: PERCEPCIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS¹³² DESARROLLADAS EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL: PLANIFICACIÓN, CONTROL Y EVALUACIÓN.

Instrucción: Escriba una **X** en la casilla correspondiente, según la siguiente escala de valoración.

1. Nunca
2. Pocas veces
3. Regularmente
4. Muchas veces
5. Siempre

Procesos de planeación, gestión y evaluación de la práctica.	1	2	3	4	5
En la planeación de práctica se diseñan situaciones encaminadas a la activación de conocimientos previos de los niños, procurando el aprendizaje secuencial de nuevas nociones.					
Los niños durante la ejecución de su práctica, tienen experiencias físicas que les permiten la transformación de objetos, la reflexión sobre la vivencia y el esfuerzo grupal para lograr las metas previstas.					
Concluidas las actividades de práctica, usted valora con los niños la motivación y la comprensión sobre el contenido de enseñanza-aprendizaje abordado.					
En la planeación de práctica se diseñan los instrumentos de apoyo, para que los niños accedan de manera directa a la información de enseñanza, memorizándola y recordándola cuando sea necesario					
Los niños en la realización de las actividades de práctica, gozan, disfrutan, sienten placer y felicidad como principio permanente de trabajo.					
Al terminar las actividades planeadas sale con los niños al patio para descansar o para exponer los trabajos realizados.					

¹³² Integradas a los núcleos de pedagogía, educabilidad y enseñabilidad para ejecutar la práctica profesional.

En la planeación de práctica se estructuran las actividades de acuerdo a un contenido específico, siguiendo un método de enseñanza, y previendo las características de la mediación como estudiante-maestra para propiciar nuevos aprendizajes.

Su intervención en la práctica se caracteriza por aprovechar las distintas actividades de aprendizaje, para promover el desarrollo de la sociabilidad como aspecto básico de la educación, y elemento de equilibrio entre lo personal y lo social.

Finalizada cada intervención de práctica, usted autoevalúa los procedimientos adoptados, haciendo los ajustes necesarios para una nueva intervención.

En la planeación de práctica se configuran las actividades a partir del contexto sociocultural al que pertenecen los infantes.

La gestión de su práctica se reconoce, porque hace énfasis en el afecto y el cariño que ofrece a los niños, para fortalecer la dimensión socio-afectiva y los procesos de crianza.

Al concluir las intervenciones pedagógicas semanales, usted autoevalúa o co-evalúa su gestión, buscando elementos para comprobar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje evidenciado en la práctica.

BLOQUE 5: CONOCIMIENTOS DECLARATIVOS¹³³ SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Instrucción: conteste según la instrucción.

1. Señale los principios de la **didáctica general** que se reconocen en la planeación de su práctica profesional.

Valoración de la respuesta.

1. Incorrecto: contesta otra cosa o es inadecuada la respuesta

2. Medianamente correcto: contesta a la mitad de la pregunta de manera acertada

3. Correcto: contesta a la pregunta de manera acertada y completa: todos los principios de la didáctica general.

Instrucción: conteste según la instrucción.

2. Describa su concepción sobre cada una de las siguientes orientaciones de práctica pedagógica o profesional investigativa.

Práctica orientada a la **atención integral**

Práctica orientada a la **educación inicial**

Práctica orientada a la **educación preescolar**

Valoración de la respuesta

1. Incorrecto: contesta otra cosa o es inadecuada la respuesta

2. Medianamente correcto: contesta a la mitad de la pregunta de manera acertada

3. Correcto: contesta a la pregunta de manera acertada y completa: diferencia por lo menos con un criterio de diferencia cada una de las orientaciones de práctica.

¹³³ Integrados a los núcleos de pedagogía, educabilidad y enseñabilidad.

Instrucción:

3. Anote en los paréntesis de la columna izquierda, dos números correspondientes con los enunciados que se desprenden de **las dimensiones del desarrollo humano**¹³⁴, aspectos determinantes para la educación inicial del infante.

Paréntesis	Elementos de las dimensiones del desarrollo	Opciones
(1) (12)	Permite al niño la comunicación, la creación y el acceso hacia nuevas formas de pensamiento.	1.Capacidad simbólica 8.Heteronomía moral
(7) (11)	Interpretación de los valores universales, las creencias, las doctrinas y los ritos que dan sentido a la vida.	2. Sensibilidad 9.Socialización
(3) (14)	Comprensión de los orígenes y desarrollo de la capacidad humana para relacionarse, actuar y transformar la realidad.	3.Dimensión corporal 10.Lenguaje
(6) (9)	Esquemas de convicciones y formas de relacionarse con los demás.	4. Comunicación 11. Desarrollo humano
(2) (13)	Capacidad humana de sentir, expresar, valorar y transformar percepciones con respecto de sí mismo y el entorno.	5. Construcción de la norma 12.Dimensión Cognitiva
(5) (8)	Maneras de relacionarse con el entorno, los demás, la sociedad y su papel en el mundo.	6. Autoconcepto 13.Auto-expresión
(4) (10)	Garantiza la expresión de conocimientos e ideas sobre las cosas, los acontecimientos, las emociones.	7. Dimensión espiritual. 14. Expresividad

Valoración de la respuestas:

1. 0-0: Incorrecto: contesta de manera inadecuada la respuesta

2. 0-1: Medianamente correcto: contesta a la mitad de la pregunta de manera acertada

3. 1-1: Correcto: contesta a la pregunta de manera acertada y completa

¹³⁴ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares para el nivel de educación preescolar.

Instrucción:

4. Complete el párrafo eligiendo tres palabras y un Decreto de las opciones propuestas:

La educación preescolar es definida por la Ley General de Educación (1994), como la que debe ofrecer al niño el _____, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa. Con orientaciones curriculares y las prácticas pedagógicas caracterizadas por acciones y principios de _____, integridad, y _____, De acuerdo al Decreto _____.

Opciones:

a. Desarrollo integral, constructivismo, afecto, y D. 2247/1997.

b. Aprendizaje, crianza, protección y Decreto 1781/2003.

c. Desarrollo integral, participación, lúdica y Decreto 2247/1997.

d. Aprendizaje, supervivencia, derechos, y Decreto 1781/2003.

e. Desarrollo humano, colaboración, experiencia física, y Decreto 2247/1997.

f. Aprendizaje, crecimiento, desarrollo, y Decreto 1781/2003.

Valoración de la respuestas:

1. 0-0-0-0: *Incorrecto: contesta otra cosa o es inadecuada la respuesta*

2. 0-0-1-1: *Medianamente incorrecto: contesta a la mitad de la pregunta*

3. 0-1-1-1-: *Medianamente correcto: contesta a la pregunta casi en su totalidad de manera acertada*

4. *Correcto: contesta a la pregunta de manera acertada y completa*

Instrucción:

5. **Describa dos objetivos, dos indicadores de logro y una estrategia para gestionar una planeación de práctica**, con un grupo de niños del grado de jardín, considerando la siguiente situación: El grupo atraviesa por una problemática de comprensión de normas de convivencia.

Usted debe enseñar nociones del área de las ciencias sociales, integradas a las dimensiones ética y comunicativa.

Objetivo 1:

Objetivo 2:

Indicador de logro 1:

Indicador de logro 2:

Estrategia de enseñanza:

Valoración de la respuestas:

1. Incorrecto: contesta otra cosa o es inadecuada la respuesta

2. Medianamente correcto: contesta a la mitad de la pregunta de manera acertada

3. Correcto: contesta a la pregunta de manera acertada y completa

Instrucción: complete el párrafo eligiendo tres palabras de las opciones propuestas:

6. De acuerdo al **Decreto sobre la prestación de servicios en el preescolar, los niños no reprobaban grados ni actividades, sino que** avanzaran según sus _____ y _____. Para tal efecto las instituciones expresan el proceso infantil en _____, que le permite a docentes y padres de familia, apreciar el avance en la formación integral de los niños.

Opciones:

a. Procesos de desarrollo y procesos de socialización. Observadores.

b. Dimensiones de desarrollo y construcción de nociones. Informes descriptivos.

c. Capacidades y aptitudes personales. Informes descriptivos

d. Procesos de aprendizaje y socialización. Carpetas de seguimiento.

e. Aprendizaje de nociones y aptitudes personales. Carpetas de seguimiento.

f. Capacidades y dimensiones de desarrollo. Observadores

Valoración respuesta

1. Incorrecto: contesta otra cosa o es inadecuada la respuesta

2. Medianamente correcto: contesta a la mitad de la pregunta de manera acertada

3. Correcto: contesta a la pregunta de manera acertada y completa

Instrucción:

7. En la columna derecha encuentra algunas **estrategias de enseñanza para el nivel de preescolar**, establecidas por la pedagogía activa, y en la columna izquierda, algunas características implícitas a dichas estrategias. Relacione dos características que correspondan a las estrategias de enseñanza, eligiendo una opción.

Estrategias de enseñanza	Características
El juego: e-g	a. Globalización
	b. Producción
Centros de interés: a-f	c. Experimentación
	d. Autogestión
Proyecto de aula: c-h	e. Socialización
	f. Asociación
El taller: b-d	g. Representación
	h. Indagación
<i>Valoración de la respuestas:</i>	
<i>1. Incorrecto: contesta otra cosa o es inadecuada la respuesta</i>	
<i>2. Medianamente correcto: contesta a la mitad de la pregunta de manera acertada</i>	
<i>3. Correcto: contesta a la pregunta de manera acertada y completa</i>	

20. CUESTIONARIO PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

CUESTIONARIO PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	
Introducción:	Recuento general sobre el estudio. Responsable: Patricia Ramírez (tiempo estimado: 15 minutos).
Preguntas:	Inquietudes sobre la presentación del trabajo y los propósitos del mismo. Responsables: Estudiantes y Patricia Ramírez (tiempo estimado: 10 minutos).
Puntos de discusión grupal (tiempo estimado: hora y media): Se recomienda responder de manera individual, y a partir de allí, debatir, complementar, contra-argumentar, agregar, hasta llegar a una conclusión grupal sobre la categoría en discusión. Se solicita y acepta la autorización para el registro magnético.	
Identificación individual:	Nombre, semestre, carrera, énfasis del proyecto de práctica y ocupación laboral.
Concepciones de aprendizaje:	Describir lo que significa e implica conocer en la práctica profesional. Describir lo que significa e implica aprender en la práctica profesional. Describir lo que significa e implica aplicar en la práctica profesional.
Conocimientos previos	Explicar la práctica profesional como tarea de aprendizaje. Explicar los procesos implicados en la práctica profesional. Explicar las metas de práctica profesional.
Competencias: Enseñabilidad, Educabilidad y Pedagogía.	1. Describir cómo resuelven los problemas de práctica relacionados con la comunicación entre los infantes de preescolar –planear, gestionar, evaluar. 2. Describir cómo resuelven los problemas de práctica relacionados con la comprensión e instauración de la norma por parte de los infantes de preescolar –planear, gestionar y evaluar. 3. Describir cómo resuelven los problemas de práctica relacionados con la integración de niños con necesidades educativas especiales – planear, gestionar y evaluar.
Estrategias de enseñanza del	Enunciar las prácticas de enseñanza utilizadas por el maestro asesor en el seminario de práctica profesional.

seminario de práctica	Explicar la correlación o influencia entre las prácticas de enseñanza utilizadas por el maestro asesor y el aprendizaje o desempeño en la práctica profesional.
Agradecimientos	Patricia Ramírez (tiempo estimado: 5 minutos).

21. CUESTIONARIO PARA LA ENTREVISTA A LOS DOCENTES ASESORES

Introducción:	<p>Recuento general sobre el estudio.</p> <p>Responsable: Patricia Ramírez (tiempo estimado: 15 minutos).</p>
Preguntas:	<p>Inquietudes sobre la presentación del trabajo y los propósitos del mismo.</p> <p>Responsables: Docentes asesores y Patricia Ramírez (tiempo estimado: 10 minutos).</p>
<p>Puntos de discusión grupal (tiempo estimado: una hora):</p> <p>Se recomienda responder de sin salirse del tema, y sólo a partir de la experiencia con el grupo-clase del décimo semestre, se solicita y acepta la autorización para el registro magnético.</p>	
Identificación:	<p>Nombre, semestre, carrera, énfasis del proyecto de práctica y ocupación laboral.</p>
Conocimientos previos sobre la práctica	<p>Explicar la concepción de práctica que tienen las estudiantes, a partir de lo evidenciado en los desempeños realizados por éstas en los diferentes centros de práctica.</p> <p>Explicar los conocimientos previos – profesionales – académicos que tienen las estudiantes, para gestionar la práctica profesional.</p>
Competencias: Pedagogía, Educabilidad, y Enseñabilidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar cuáles son las competencias que tienen las estudiantes, para cumplir con los indicadores de logro previstos para la práctica. 2. Describir cómo resuelven los problemas de práctica relacionados con la comunicación entre los infantes de preescolar –planear, gestionar, evaluar. 3. Describir cómo resuelven los problemas de práctica relacionados con la comprensión e instauración de la norma por parte de los infantes de preescolar –planear, gestionar y evaluar. 4. Describir cómo resuelven los problemas de práctica relacionados con la integración de niños con necesidades educativas especiales – planear, gestionar y evaluar.
Estrategias de enseñanza del seminario de práctica.	<p>Enunciar las prácticas de enseñanza utilizadas durante el semestre, en procura de lograr los objetivos y los indicadores de logro de aprendizaje previstos.</p>

**22. GENERALIDADES PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: GRUPO
EXPERIMENTAL EN EL SEMINARIO DE PRÁCTICA PROFESIONAL**



VICERRECTORÍA ACADEMICA

**FACULTAD: EDUCACIÓN, CIENCIAS BÁSICAS Y APLICADAS. PROGRAMA:
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. ASIGNATURA: PRÁCTICA
PROFESIONAL X. DISEÑO DE MICROCURRÍCULO**

TABLA DE SABERES

UNIDAD 1: PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA		
SABER	SABER HACER	SER
Proyecto de intervención socioeducativa:	Realizar diagnóstico institucional y grupal con base en los criterios establecidos previamente.	Demuestra responsabilidad individual y grupal. Manifiesta cooperación y colaboración para trabajo en grupo.
Componentes para el nivel de educación preescolar.	Diseñar el proyecto de intervención para el nivel, en coherencia con el diagnóstico.	Manifiesta tolerancia con la cultura institucional (centro de práctica).
Fases: contextualización, justificación, lineamientos teóricos y metodológicos, metas y recursos.	Ejecutar el proyecto, garantizando la interacción y retroalimentación teoría – práctica.	Demuestra iniciativa en el diseño, la ejecución y la evaluación del proyecto.
	Evaluar la ejecución del proyecto, de acuerdo a la pertinencia y el impacto en el contexto local.	Manifiesta prudencia en el manejo de la información y la comunicación, en los diferentes escenarios de enseñanza y aprendizaje.
	Transferir al escenario de práctica, los conceptos y los procedimientos aprendidos.	

COMPETENCIAS

Enseñar a los niños de educación preescolar

Gestionar un proyecto de intervención pedagógica para el grado de preescolar asignado

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

De conocimiento	De procedimiento	De producto
Comprensión de conceptos y procedimientos: fases del proyecto de intervención.	Organización y coherencia con las fases del proyecto.	Elaboración del diagnóstico institucional y grupal.
Argumentación de conceptos y procedimientos, transversales a la unidad.	Retroalimentación conceptos en la práctica.	Elaboración del proyecto de intervención pedagógica
Re-construcción de conceptos y procedimientos.	Indagación de conceptos.	Elaboración de la planeación general o semestral.

UNIDAD 2: DISEÑO DE ESCENARIOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

SABER	SABER HACER	SER
Enseñanza en el preescolar:	Aplicar de manera secuencial, la didáctica de la estrategia de enseñanza elegida.	Demuestra compromiso y disciplina profesional con las responsabilidades asignadas: seminario-centro de práctica.
Didácticas específicas: juego, juego literario, proyecto de aula y talleres.	Gestionar los tiempos, los recursos educativos y los materiales didácticos necesarios, para la consecución de la planeación. Integrar los lineamientos del proyecto de intervención pedagógica, con los principios metodológicos de la institución.	Manifiesta seguridad en la toma de decisiones, en el escenario de enseñanza aprendizaje del nivel de preescolar asignado. Demuestra respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños que están bajo su

<p>Técnicas de algunas expresiones artísticas: expresión plástica, expresión gráfica, expresión literaria, y expresión corporal.</p>	<p>Utilizar las técnicas de la responsabilidad en el centro de expresión artística elegida, práctica para viabilizar la construcción de nociones y, habilidades en los infantes.</p>	<p>Demuestra organización y previsión profesional: seminario-práctica profesional.</p>
	<p>Resolver los problemas frecuentes del escenario de enseñanza aprendizaje, en función de los conocimientos profesionales aprendidos.</p>	<p>Demuestra motivación en la ejecución de tareas de formación (seminario-práctica profesional).</p>
	<p>Integrar los procedimientos profesionales, con las demandas o situaciones laborales.</p>	<p>Manifiesta rutinas y estrategias de aprendizaje que le permiten reaprender y reconstruir conocimiento profesional. Demuestra tolerancia, flexibilidad y compromiso para revisar procesos de aprendizaje personal-profesional, y auto- corregirlos en caso de ser necesario.</p>

COMPETENCIAS

Argumentar estrategias de enseñanza para operativizar el proyecto de intervención, acorde al problema o la situación socioeducativa a mejorar.

Enseñar a los niños de preescolar a partir de didácticas específicas

Organizar y desarrollar escenarios de enseñanza-aprendizaje a partir de las expresiones artísticas

Promover los procesos de aprendizaje infantil, utilizando para ello los medios ofrecidos por algunas expresiones artísticas

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

De conocimiento	De procedimiento	De producto
Explicación argumentada de los conceptos y los procedimientos de la didáctica específica y la expresión artística elegida.	Indagación sobre la didáctica específica y expresión artística elegida: fundamentación, técnicas, recursos, competencias y capacidades a desarrollar, procedimientos de evaluación.	Elaboración del marco teórico y metodológico de la didáctica específica, y la expresión artística elegida.
	Actuación didáctica coherente con los lineamientos teóricos y, el contexto de la práctica.	Elaboración de la planeación específica.
Explicación argumentada de los procesos de aprendizaje y socialización, de los infantes que acompaña en el grupo asignado a la práctica.	Articulación en la práctica profesional, de la expresión artística como medio de enseñanza y aprendizaje.	Consolidación del proceso de aprendizaje de los niños, según la expresión artística elegida.
	Mediación en los procesos de aprendizaje y socialización de los niños que acompaña en el grupo asignado a la práctica.	Sistematización de la experiencia en el diario de campo.
	Comunicación pública de los resultados del proyecto de intervención pedagógica: simposio en clase-grupo.	

UNIDAD 3: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

SABER	SABER HACER	SER
Sistematización de experiencias educativas	Identificar y justificar la situación a sistematizar: objeto de observación de la práctica profesional.	Demuestra las habilidades de un pensamiento crítico y analítico en las distintas fases del proceso. Demuestra ética, responsabilidad
	Diseñar el marco metodológico del proceso de sistematización (técnicas, instrumentos, población, cuadro metodológico).	y respeto en el manejo de los datos explícitos e implícitos al proceso. Demuestra ética y respeto en la compilación de información legal,
Fases del proyecto de sistematización de experiencias educativas.	Recoger los datos para la sistematización de la experiencia: diario de campo, colección de evidencias, entrevista.	conceptual, investigativa y metodológica (Normas ICONTEC). Manifiesta tolerancia a la frustración, en los procesos de
	Organizar y jerarquizar los datos para determinar categorías y resultados.	reconstrucción del conocimiento profesional. Demuestra hábitos y estrategias
Diferencias con las fases de la investigación en educación.	Interpretar los datos recolectados, a la luz del estado de arte en el tema.	de autorregulación, en sus propios procesos de aprendizaje personal-profesional.
	Argumentar categorías, resultados e impacto.	Manifiesta colaboración y cooperación para el trabajo en equipo, y en grupo en la sistematización de experiencia grupal.

COMPETENCIAS

Diseñar el proyecto de sistematización de experiencia, en coherencia con el proyecto de intervención pedagógica.

Sistematizar la experiencia de práctica profesional

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

De conocimiento	De procedimiento	De producto
Argumentación comprensiva de las fases del proyecto de sistematización y su diferencia con un proyecto de investigación.	Recolección, organización y análisis inicial de la información (datos, evidencias e información documental).	
Interpretación de datos, a la luz de las teorías de punta que soportan los hechos, las evidencias y la experiencia.	Indagación de las categorías que se encuentran en la sistematización.	Elaboración del proyecto de sistematización de experiencias.
Sustentación de las categorías teórico-prácticas, incluidas en el proyecto de sistematización de experiencias educativas.	Comunicación pública de los resultados del proyecto de sistematización: diseño, trabajo de campo, interpretación y categorización (simposio).	

PROPUESTA METODOLÓGICA

UNIDAD 1			
PROYECTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA			
Tema 1: Diagnósticos	Tema 1: Planeación	Tema 2: Proyecto de Intervención	Tema 3: Proyecto de Intervención
Reconstrucción de diagnósticos: institucional y grupal	Elaboración de planeaciones: visión general	Objetivos, problemática, justificación y, resultados.	Pilares teóricos y, legales: generalidades.
Modelamiento, análisis de caso (diagnostico grupal), y conocimiento previo individual:	Modelamiento, apoyo teórico, análisis de caso (vídeo).	Conversación: comunidad de indagación a partir de artículo de revista sobre la temática, y análisis de caso comparativo: planeaciones.	Modelamiento: apoyo teórico para concluir fases del proyecto, y categorías elegidas.
Clase del 8 de agosto.	Clase del 15 de agosto.	Clase 22 de agosto. Prueba de conocimientos	Clase 29 de agosto.
Compromiso de entrega 15-22 Reconstrucción de la planeación y entrega de la misma: visión general.		Compromiso de entrega: 29 y 30 Reconstrucción de diagnósticos, objetivos, problemática, y pregunta.	
Evaluación:			
Presencial: talleres individuales en clase, formatos de seguimiento del proyecto y ejercicio de la planeación general.			
Centro de práctica: ejecución de la planeación, seguimiento del asesor y de la titular.			

UNIDAD 2

DISEÑO DE ESCENARIOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Tema 1		Tema 3:	
Didácticas específicas para el nivel de educación preescolar		Técnicas de las expresiones artísticas y procesos de aprendizaje	
Pilares teóricos y, legales: principios didácticos de las estrategias elegidas.	Pilares teóricos y metodológicos: implicaciones psicopedagógicas.	Pilares teóricos y, legales: relaciones entre procesos de aprendizaje y expresiones artísticas.	Pilares teóricos y, legales: relaciones entre procesos de aprendizaje y expresiones artísticas.
Taller individual (autoevaluación y revisión de página de Internet). Apoyo teórico para terminar de fundamentar categorías: las didácticas específicas.	Trabajo independiente: investigativo y grupal sobre los portadores de texto.	Vídeo: Análisis de caso: película. Las expresiones artísticas y los procesos de aprendizaje.	Trabajo independiente: elaboración del cuento: fantasía y originalidad.
Clase: Septiembre 5		Clase: Septiembre 12	
Compromiso de entrega 5 al 12 de septiembre			
Lineamientos teóricos y metodológicos sobre la estrategia elegida (didáctica); incluyendo las implicaciones pedagógicas.			
Tema 3:		Conclusión de las unidades una y dos Configuración final del proyecto.	
Procesos y manifestaciones de aprendizaje en el nivel de educación preescolar			
Descripción de los procesos y las manifestaciones de aprendizaje en el área y la dimensión elegida.	Conceptualización de las categorías que recogen los procesos de aprendizaje elegidos.	Presimposio por grupos: Presentación del proyecto.	

Tutoría entre iguales:			
co-evaluación de los			
cuentos para el	Trabajo		
preescolar. Y	independiente:	Seminario: pre-simposios por grupos.	
modelamiento:	indagación y	Presentación del proyecto.	
expresión corporal.	reconstrucción de		
Conversación sobre	categorías.		
lineamientos			
psicopedagógicos.			
Clase del 19 de septiembre.		Clase del 26 de septiembre.	
Compromiso entre el 19-26		Compromiso de entrega: 26 de septiembre	
Reconstrucción de los lineamientos legales y		Reconstrucción completa del proyecto.	
psicopedagógicos.			
Evaluación			
Presencial: talleres individuales y grupales en clase, formatos de seguimiento del proyecto, trabajos independientes (portadores de texto y cuento), y ejercicio de memoria comprensiva sobre las categorías: pre-simposio.			
Centro de práctica: ejecución de la planeación, seguimiento del asesor y de la titular.			
UNIDAD 3			
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS			
Tema 1:	Tema 1:	Tema 2:	Tema 3:
Sistematización e	Fases del proyecto de	Fases del proyecto de	Fases del proyecto de
Investigación	sistematización	sistematización	sistematización
educativa			
Comprensión de		Recolección,	
diferencias y	Objetivos,	jerarquización y	Categorización y
semejanzas.	problemática, y	organización de datos.	conclusiones.
Objeto de	resultados.		
sistematización e			
instrumentos.			

Conversatorio y trabajo en equipos situación problema.	Análisis de caso (V heurística) y modelamiento.	Sistematización del diario) y modelamiento.	Apoyo teórico y conversación.
Clase del 3 de octubre.	Clase del 10 de octubre.	Clase del 17 de octubre.	Clase del 24 de octubre.
Compromiso de entrega 3-10 Elección del objeto de sistematización, objetivos, pregunta y resultados.		Compromiso de entrega: 17-24 Construcción de categorías e interpretación de las mismas. Conclusiones.	
Tema 3: Fases del proyecto de sistematización	Tema 3: Fases del proyecto de sistematización	Simposio	Evaluación: Estrategias Procesos Resultados
Categorización y conclusiones.	Tendencias grupales	Simposio	
Sistematización de las categorías del trabajo grupal, y conversatorio.	Ensayo del simposio	Simposio	
Clase del 31 de octubre.	Clase del 7 de noviembre.	Clase del 14 de noviembre.	Clase del 21 de noviembre.
Compromiso de entrega 3-10 Entrega de la sistematización grupal.		Compromiso de entrega: 14. Entrega de sistematización por equipos.	
Evaluación			
Presencial: talleres individuales y grupales en clase, formatos de seguimiento del proyecto de sistematización, y participación en la consolidación del simposio.			
Centro de práctica: ejecución de la planeación, seguimiento del asesor y de la titular.			

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

- Informe de avances del proyecto de intervención
- Planeación general y específica.
- Proyecto de intervención pedagógica.
- Informe de avances del proyecto de sistematización de experiencia.
- Proyecto de sistematización de experiencias.
- Diarios de campo, según los lineamientos trazados.
- Participación en las actividades del seminario: individuales, de equipo y grupales.
- Presentación y participación en el presimposio y el simposio.

EVALUACIÓN

Diarios de campo:	20%
Proyecto de intervención pedagógica, integrada con la planeación	20%
Simposio	10%
Seguimiento procesos de aprendizaje	20%
Evaluación de los centros de práctica	10%
Diseño del proyecto de sistematización	20%

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ M. C. y GONZÁLEZ E. M. (1998). Lecciones de didáctica general. Cuba: editorial: Edinalco Ltda.
- AGRA, M. J., BALADA, M. y otros. La educación artística en la escuela. Barcelona: Graó. Serie: didáctica de la educación visual y artística.
- ASTINGTON, J. W. (1998). El descubrimiento de la mente infantil. Madrid: Ediciones Morata.
- BADIA, M., BERROCAL, M., y otros. Figuras, formas y colores: propuestas para trabajar plástica y visual. Barcelona: Graó. Serie: didáctica de la educación visual y artística.
- BAQUERO, R. Vygotsky y el aprendizaje escolar. Colección dirigida por Mario Carretero. Madrid: AIQUE.

- BERBEJO, V. (1998). Desarrollo cognitivo. Psicología evolutiva y de la educación. Madrid: Síntesis psicología.
- BETANCUR M. y PUCHE M. E. (1997). El proyecto Pedagógico facilitador de un aprendizaje significativo. M.E.N.
- BERIJIMAN, J. (1994). Psicología del desarrollo. Colombia: Editorial Manual Moderno.
- BEUCHAT, C., Buzada, C., IRIARTE, F., PREGMAN, C. Desarrollo de la expresión integrado: club- cli- clapis.
- BRUNER, J. (1988). Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.
- BONILLA CASTRO, E., y RODRÍGUEZ SEHK, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Ed. Uniandes. Norma.
- CABEZAS LOPEZ, C. (2007). Análisis y características del dibujo infantil. Editorial: publica tus libros.com.
- CAJA, J. (Coor.). La educación visual y plástica hoy. Editorial Graó. Serie: didáctica de la educación visual y artística.
- CAJIAO R, F. (1998). Pléyade. Construir conocimiento en la escuela. M.E.N. Y Fundación FES.
- CAJIAO R, F. (1998). SELENE. Segunda expedición de Pléyade. La investigación en la escuela. M.E.N. Y Fundación FES. Colombia.
- CALMY, G. (1977). La educación del gesto gráfico. Barcelona: Fontanella.
- CALLE, UJUETA, L., y TOBON, C. L. Expresión artística infantil.
- CASTRO DE AMATO, L. (1971). Centros de interés renovados. Editorial KAPELUZ.
- CERDA GUTIERREZ, H. (1997). Cómo elaborar proyectos. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos. Colombia: Mesa redonda. Magisterio.
- CHANAN, G., y HAZLE, F. (1984). Juegos y juguetes de los niños del mundo. Barcelona: Ediciones del Serbal y UNESCO.
- COLL C., PALACIO J., y MARCHESI Á. (1995). Desarrollo psicológico y educación. Tomo I. Compilación. Madrid: Editorial ALIANZA.
- COLDEMARIN, M. (1978). Madurez escolar. Editorial Andrés Bello.
- DECROLY, O. (1998). El juego educativo. 3ª edición. Madrid: Morata.
- DONALDSON, M. (1997). La mente de los niños. 4ª edición. Madrid: Morata.
- EGAN, K. (1999). Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. 2ª edición. Madrid: Morata.

- Equipo Pedagógico Santillana. (1996). Currículo y aprendizaje. Manual para la elaboración de elementos del currículo. Colombia: Santillana.
- FLORÍAN BORDON, S. (1997). Estrategias para implementar la creatividad. Sistema dinámico, integral y gradual del pensamiento creativo. Ed. Magisterio. Colección aula alegre.
- GARDNER, H. (1993). La mente no escolarizada. Barcelona: Ed. Paidós.
- GARDNER, H. (1995). Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Editorial Paidós.
- GARDNER, H. (1993). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H., FELMAN, D. H., y KRECHEVSKY, M. (Comp.). (2000). El proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles. Ediciones Morata. Traducción de Pablo Manzano.
- GÓMEZ BUENDÍA, H. (1998). Educación. La agenda del XXI. Hacia un desarrollo humano. TM Editores.
- GONZALEZ, J. “Gorrión esta vez”; cómo estimular la expresión plástica.
- GONZÁLEZ VALDÉS, A. (1994). PRYCREA. Pensamiento reflexivo y creatividad. La Habana: Ed. Academia.
- GONZÁLEZ, J., y PASSANS, J. 28 máscaras, caretas y antifaces. Madrid: Graó. Serie: didáctica de la educación visual y plástica.
- GOODNOW, J. (2001). Dibujo infantil. 4ª Edición. Madrid: Editorial: Graó.
- JARAMILLO FRANCO, R. Pequeños aprendices. Grandes Comprensiones. Tomo I: Las ideas y Tomo II: Las imágenes. Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- JIMÉNEZ, C. A. (1998). Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Emociones, inteligencia y habilidades secretas. Colombia: Magisterio.
- HEINELT, G. (1979). Maestros creativos, alumnos creativos. Biblioteca de cultura pedagógica. Ed. Kapeluse.
- HERNÁNDEZ BELVER, M., y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (Coor.) (2000). Educación artística y arte infantil. Editorial Fundamentos.
- KAMMI, C. (1985). La autonomía como finalidad educativa. Madrid.
- KAMII, C. y DE VRIES, R. (1985). La teoría de Piaget y la Educación Preescolar. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.

- HARGREAVES, D. J. (2002). Infancia y educación artística. Madrid: Morata. 3ª edición.
- LURCAT, L. (1980). Pintar, dibujar, escribir, pensar. Madrid: Cincel, S. A.
- LOGAN, L. y LOGAN V. (1980). Estrategias para la enseñanza creativa. OIKOS TAU S.A. Barcelona.
- MARTIN CASTELLANO, D. (2005). Programa de animación a la lectura y escritura. Ediciones aljibe. Plaza edición: Archidona.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J. M. (1994). La mediación en el proceso de aprendizaje. Colección Nueva Escuela. Madrid: Editorial Bruño.
- MARTÍNEZ, M. (1991). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico. Obra galardonada, premio Andrés Bello, Universidad Simón Bolívar. Venezuela.
- MAYA BETANCUR, A. (1996). El Taller Educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Editorial AULA Abierta. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional y Magisterio. (2000). Educación artística. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales.
- MEDINA GALLEGO, C. (1997). La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la educación activa. Editoriales Rodríguez quito.
- MOYLES, J. R. (1999). El juego en educación infantil y primaria. 2ª edición. Madrid: Morata.
- NUN DE NEGRO, B., y TERRAGNÍ de MOMENTY, D. Expresión plástica infantil; el trabajo tridimensional.
- PÉREZ SERRANO, G. Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Ed. Muralla. S.A.
- PERKINS, D. (1995). La escuela inteligente. Editorial Gedisa. Debate Socio Educativo. España.
- RODARI, G. Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias" Ediciones Colihue.
- RITTER, U. (2002). Un, dos, tres enanitos de papel (crea con tus manos). Editorial everest, S.A. Plaza edición: León.
- ROMO M. Psicología de la creatividad. España. Editorial PAIDOS. 1997.
- SAINZ MARTIN, A. (2006). El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos (2ª ed.). Plaza edición: Madrid. Ediciones Envida.

- STARICO DE ACCOMO, M. N. (1996). Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en el EGB. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina.
- THORNTON, S. (1998). La resolución infantil de problemas. Madrid: Edición Morata.
- VENEGAS, A. (2002). Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil. Editorial Paidós.
- VYGOTSKY, L. (1982). La imaginación y el arte en la Infancia. Ensayo Psicológico. Madrid: Editorial AKAL Bolsillo.
- VYGOTSKY, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial las letras de Drakontos. Critica Grijalbo. España. 1996.
- V.V. A. A. VV.AA. (2006). Taller de manualidades: ideas creativas para desarrollar la educación artística del niño. Madrid: Parramon ediciones, s.a. plaza edición.
- YUSTE HERNANZ, C. (1994). Los programas de mejora de la inteligencia. Colección de intervención educativa. Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial. Madrid.
- ZABALA, A. (Coor.). Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula. Barcelona: Graó. Serie: didáctica de la educación visual y artística.

Memorias

- Educación artística. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. Ministerio de Educación Nacional y Magisterio. Julio 2000.
- Maestros Pedagogos. Tomos I y II. Un diálogo con el presente. Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Corporación Penca de Saliva y Fundación Confiar. Medellín 1998 – 1999.

23. TABLA 60: CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE COMO CONOCER, APRENDER Y APLICAR. Directivas programa de educación preescolar

Tabla 60: Concepciones de aprendizaje como conocer, aprender y aplicar
(*n*=2)

Concepción (Escala: 5-15)	Media		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	SD			
Conocer	12.50 (.70)		3.00	.205	4.28
Aprender	9.50	(.70)			
Conocer	12.50 (.70)		No se puede calcular la correlación T, error de la desviación 0		
Aplicar	8.50	(.70)			
Aprender	9.50	(.70)	4.00	.156	1.42
Aplicar	8.50	(.70)			

24. COMPETENCIAS QUE AÚN NO HAN LOGRADO LAS ESTUDIANTES EN SU ÚLTIMA PRÁCTICA PROFESIONAL (Entrevista a los docentes asesores)

Competencias que aún no han logrado, en la última práctica			
Comparación de categorías			
Las manifestaciones son de un pensamiento concreto (2 ase.)			
No autorregulación del aprendizaje (3 ase.)	No hay aprendizaje comprensivo (sí memorístico) (3 ase.)	No hay motivación para aprender, investigar, Comprender (2 ase.)	
No hay competencia para leer, escribir, comunicar, comprender textos y argumentar (3 ase.)	No hay competencias para observar (2 ase.)	No hay competencias para analizar (2 ase.)	No hay competencias para sintetizar y abstraer (1 ase.)
No hay apropiación del rol como maestras (1 ase.)	No hay conciencia frente al objeto de conocimiento (2 ase.)	No hay concepción sobre la carrera, ni sobre la práctica; como consecuencia de los contextos de práctica (1 ase.)	Existe una identificación profesional/personal con el objeto de estudio (2 ase.)
No hay seguridad personal para resolver problemas o tomar decisiones (1 ase.)	No hay tolerancia a la frustración (1 ase.)		

25. COMPETENCIAS QUE LAS ESTUDIANTES NO HAN LOGRADO EN VOZ DE LAS MAESTRAS COOPERADORAS (encuesta a las maestras cooperadoras)

Competencias que aún no han logrado en la práctica profesional	
Comparación de categorías	
Falta manejo de estrategias (4 titular)	
Falta investigar, profundizar o apropiarse del saber (2 titular)	Falta mirada holística de procesos (1 titular)
Falta manejo de voz (4 titular)	Falta expresión corporal (2 titular) Falta vocabulario (2 titular)
No hay seguridad para ejercer autoridad y mantener normas con el grupo (10 titular)	No hay seguridad personal para resolver problemas (4 titular)
Falta manejar el tiempo (2 titular)	Falta puntualidad (1 titular)