

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

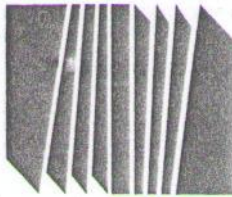
**PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DESDE UNA VISIÓN
ÉMIC Y ÉTIC**

Tesis presentada como requisito parcial
para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: Malena Contreras

Tutor: Dr. Adrián Filiberto Contreras Colmenares

Rubio, marzo de 2012

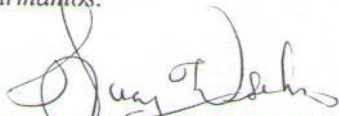


REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 SECRETARIA


B-02892

A C T A


Reunidos el día viernes, dos del mes de marzo de dos mil doce, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Ciudadanos, Doctores: **LUCY THAMARA USECHE, CARMEN RINCÓN CONTRERAS, MARÍA AUXILIADORA CHACÓN CORZO, VÍCTOR ROSELIANO DÍAZ QUERO Y ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS COLMENARES, (TUTOR),** Cédulas de Identidad Números 9246946, 3009322, 5644904, 2512210, y 3795452, respectivamente, Jurados designados de conformidad con el Artículo 125, del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **"PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DESDE UNA VISIÓN ÉMICA Y ÉTICA,"** presentada por la participante **MALENA CONTRERAS,** Cédula de Identidad N° V.-11109009, como requisito parcial para optar al título de **Doctora en Educación,** acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 132 y 133 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO** por constituir un aporte importante y relevante para el fortalecimiento de la teoría pedagógica que fundamenta la formación docente. El jurado sugiere su divulgación, en fe de lo cual firmamos.


 DRA. **LUCY THAMARA USECHE**
 C.I. N° V.- 9246946


 DRA. **CARMEN RINCÓN CONTRERAS**
 C.I. N° V.- 3009322


 DRA. **MARÍA AUXILIADORA CHACÓN CORZO**
 C.I. N° V.- 5644904


 DR. **VÍCTOR ROSELIANO DÍAZ QUERO**
 C.I. N° V.- 2512210


 DR. **ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS COLMENARES**
 C.I. N° V.- 3795452
 TUTOR



CONTENIDO

	pp.
LISTA DE GRÁFICOS.....	vii
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I. CONTEXTO DE ESTUDIO.....	4
Encuentro con el objeto de estudio.....	4
Objetivos de la investigación	16
Objetivo general.....	16
Objetivos concretos.....	16
Razón de la investigación.....	16
Razón de la visión Émic y Étic.....	19
II. ESTADO DEL ARTE.....	22
Estudios previos.....	22
Contexto Internacional.....	22
Contexto Nacional.....	26
Contexto Regional.....	29
Aspectos teóricos de apoyo a la investigación.....	30
El Interaccionismo Simbólico.....	31
La Pedagogía.....	34
Práctica Pedagógica.....	39
Modelos de Enseñanza.....	50
La Comunicación Pedagógica.....	53
La Planificación Didáctica.....	57
Comunicación Humana.....	59
Lo onto-espistemológico del objeto de estudio.....	62
Plano Ontológico.....	62
Plano Epistemológico.....	65
III. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	67
Naturaleza de la Investigación.....	67
Desarrollo del proceso de investigación.....	70
Informantes clave.....	72
Proceso para la recolección de la información.....	74

Proceso para el análisis e interpretación de la información.....	78
Unidades temáticas.....	84
Dependencia y Credibilidad de la Investigación.....	85
IV. DESCUBRIMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	88
Escenarios de la Investigación.....	88
Primer escenario.....	89
Segundo escenario.....	89
Tercer escenario.....	90
Ambiente de aprendizaje 1.....	93
Ambiente de aprendizaje 2.....	94
Ambiente de aprendizaje 3.....	95
Ambiente de aprendizaje 4.....	95
Unidad Temática: Estrategias de Enseñanza.....	98
Las Estrategias de Enseñanza en el Prolegómeno.....	99
Categoría: Cotidianidad en el Acto Pedagógico: <i>formación automatizada e irreflexiva de valores</i>	99
Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>aplicación racional, oportuna, variada y concienciada</i>	107
Categoría: Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>incorporación mecánica, pero plural y significativa</i>	117
Categoría: Materiales Didácticos en el Acto Pedagógico: <i>captación del interés del educando y análisis de dominios conceptuales</i>	122
Las Estrategias de Enseñanza en la Ejecución.....	132
Categoría: Cotidianidad en el Acto Pedagógico: <i>enseñanza con énfasis en valores, y ausencia de relación entre la jornada escolar y la habitualidad</i>	132
Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>estimulación de procesos cognitivos e impulso de la pasividad</i>	145
Categoría: Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>diseño secuencial y predominio de una doble vertiente de la enseñanza</i>	150
Categoría: Materiales Didácticos en el Acto Pedagógico: <i>recursos con intencionalidad clásica y representativa</i>	162
Las Estrategias de Enseñanza en el Epílogo.....	166
Categoría: Cotidianidad en el Acto Pedagógico: <i>refuerzo de valores a la hora del almuerzo en el comedor</i>	166
Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>limitación tempórea para la aplicación de los</i>	

<i>métodos</i>	168
Categoría: Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>prevalencia de la dualidad en el momento final de la práctica pedagógica</i>	173
Categoría: Materiales Didácticos en el Acto Pedagógico: <i>recursos para la evaluación y el apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje</i>	178
Unidad Temática: Comunicación Pedagógica.....	184
La Comunicación Pedagógica en el Prolegómeno.....	184
Categoría: Oralidad en el Acto Pedagógico: <i>desatención, pero acomodación de los elementos comunicativos a las necesidades de los educandos</i>	184
Categoría: Proxemia en el Acto Pedagógico: <i>heterogeneidad durante el momento inicial de la enseñanza</i>	197
Categoría: Lo escritural en el Acto Pedagógico: <i>la representación gráfica como base para la comunicación pedagógica</i>	209
La Comunicación Pedagógica en la Ejecución.....	214
Categoría: Oralidad en el Acto Pedagógico: <i>variaciones en La intensidad de la expresidad vocal con llamados de atención y autoridad</i>	214
Categoría: Proxemia en el Acto Pedagógico: <i>elementos comunicativos dirigidos hacia el establecimiento del interés y buen comportamiento de los Educandos</i>	217
La Comunicación Pedagógica en el Epílogo.....	226
Categoría: Elementos comunicacionales: <i>invariabilidad Comunicativa</i>	226
Unidad Temática: Planificación Didáctica.....	232
La Planificación Didáctica en el Prolegómeno.....	232
Categoría: Cotidianidad en el acto pedagógico: <i>sentido clásico de la habitualidad</i>	232
Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>ausencia de planificación</i>	234
Categoría: Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>estimulación de los educandos</i>	235
Categoría: Materiales didácticos en el Acto Pedagógico: <i>planificación parcial de recursos</i>	237
La Planificación Didáctica en la Ejecución.....	240
Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>omisión de los métodos</i>	240
Categoría: Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>planificación de dominios conceptuales</i>	241
Categoría: Materiales didácticos en el Acto Pedagógico: <i>emisión y omisión de recursos</i>	243

La Planificación Didáctica en el Epílogo.....	245
Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>predominio de la omisión de los métodos</i>	245
Categoría: Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico: <i>supresión en la planificación</i>	246
Categoría: Materiales didácticos en el Acto Pedagógico: <i>sostenimiento de la emisión y omisión de recursos</i>	247
Categoría: Evaluación de los aprendizajes: <i>limitación en la verificación</i>	248
 V. CONSIDERACIONES FINALES.....	 252
Estrategias de Enseñanza en el Prolegómeno de la Práctica Pedagógica.....	252
Estrategias de Enseñanza en la Ejecución de la Práctica Pedagógica.....	253
Estrategias de Enseñanza en el Epílogo de la Práctica Pedagógica.....	257
Comunicación Pedagógica en el Prolegómeno de la Práctica Pedagógica.....	259
Comunicación Pedagógica en la Ejecución de la Práctica Pedagógica.....	260
Comunicación Pedagógica en el Epílogo de la Práctica Pedagógica.....	261
Planificación Didáctica en el Prolegómeno de la Práctica Pedagógica.....	261
Planificación Didáctica en la Ejecución de la Práctica Pedagógica.....	262
Planificación Didáctica en el Epílogo de la Práctica Pedagógica.....	262
 VI. APROXIMACIÓN A UN CONSTRUCTO.....	 264
 REFERENCIAS.....	 271
 ANEXOS.....	 283
Protocolos de Investigación.....	284
Protocolo N° 1. Prolegómeno de la Práctica Pedagógica.....	285
Protocolo N° 2. Ejecución de la Práctica Pedagógica.....	299
Protocolo N° 3. Epílogo de la Práctica Pedagógica.....	308
 CURRICULUM VITAE.....	 314

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1 Métodos de enseñanza.....	46
2 Pasos para la realización de la codificación abierta.....	79
3 Pasos para la realización de la codificación axial.....	80
4 Pasos para la realización de la codificación selectiva.....	81
5 Resumen del proceso de codificación.....	82
6 Red de categorías y conceptos emergentes para la Unidad Temática Estrategias de Enseñanza.....	97
7 Red de categorías y conceptos emergentes para la Unidad Temática Comunicación Pedagógica.....	183
8 Red de categorías y conceptos emergentes para la Unidad Temática Planificación Didáctica.....	231
9 Red de relaciones entre las unidades temáticas, conceptos emergentes, abarcadores y el constructo.....	265

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación
Mención Ciencias de la Educación

Práctica Pedagógica de los Docentes desde una Visión Émic y Étíc

Autora:	Malena Contreras
Tutor:	Adrián F. Contreras C.
Fecha:	marzo de 2012

RESUMEN

La práctica pedagógica del docente juega un papel fundamental, porque a través de ésta se forman los educandos, en los aspectos personal y profesional; de esta manera, adquieren las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en la sociedad. En este sentido, con la intención de generar un constructo de la práctica pedagógica, se planteó como objetivo general: Generar una aproximación teórica sobre la práctica pedagógica de los docentes del Subsistema de Educación Básica desde una visión Émic y Étíc; como objetivos concretos: (a) analizar desde la visión Émic y Étíc las estrategias de enseñanza que emplean los docentes durante la realización de su práctica pedagógica; (b) explicar desde la visión Émic y Étíc los elementos que intervienen en el proceso de comunicación que se produce durante el desarrollo de la práctica pedagógica, (c) determinar la correspondencia existente entre la planificación didáctica y la práctica pedagógica. El estudio se enmarcó en una investigación de carácter cualitativo, con base en el método fenomenológico. Para el análisis e interpretación de la información, se establecieron previamente las unidades temáticas: estrategias de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica. En cada una de estas unidades se conformaron subcategorías y categorías para organizar la información y generar los respectivos conceptos emergentes desde el análisis. Los actores fueron cuatro docentes del Subsistema de Educación Básica, y el escenario fue la Escuela Bolivariana “La Victoria”. Del proceso interpretativo se derivó una práctica pedagógica dirigida hacia lo clásico y significativo, la diversidad en la comunicación pedagógica, y la desvinculación entre la teoría y práctica pedagógica. En este sentido emerge: la concepción dual de las estrategias de enseñanza, la pluralidad comunicativa de los actores pedagógicos y, la desarticulación entre lo teórico y lo práctico como elementos que determinan la realización de una práctica pedagógica dinámica y compleja.

Palabras clave: Práctica pedagógica, émic y étíc, modelos de enseñanza, fenomenología, estrategias de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La educación es el proceso a través del cual los ciudadanos adquieren y desarrollan aptitudes, actitudes, y conocimientos, que les permiten sociabilizarse, para integrarse y enfrentar positivamente el entorno social. Martínez (1992) considera: “la educación como un proceso que trasciende a la vida escolar, que comienza con el nacimiento y perdura hasta la muerte” (p. 124). En este sentido, la educación es un proceso continuo que debe promover el desarrollo personal y profesional de todo ciudadano; a través de este proceso se fomenta una serie de valores y, todas aquellas conductas que le permiten desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad.

Ahora bien, educar a los seres humanos para la vida, representa un complejo, arduo y difícil trabajo, debido a que actualmente, los sujetos se encuentran con una sociedad cada vez más compleja, dinámica y cambiante, que requiere de jóvenes más preparados, con ideales y valores bien definidos, para responder a los retos del presente y del futuro. De allí, la importancia de la práctica pedagógica, porque representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo, que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada individuo.

El docente a través de su práctica pedagógica hace, que el educando viva experiencias, que lo ayuden en la búsqueda y expresión de su sentido existencial como ser humano, que comprenda que es un ser importante para su familia, la escuela, y la sociedad en general, porque es él la pieza fundamental para iniciar cambios y transformaciones el ámbito político, económico, social, cultural y religioso.

La práctica pedagógica se constituye en una acción, que si se realiza desde una concepción dirigida hacia el aprendizaje significativo, promueve en el alumno la curiosidad por encontrar y/o descubrir la verdad; igualmente, hace que el educando más que querer demostrar lo que sabe, se interese por aprender cada día más e investigar a cerca de todos aquellos aspectos, que pueden contribuir con el aumento de sus conocimientos. Es así, como el maestro a través de su práctica pedagógica, promueve el desarrollo personal y social de los aprendices.

Es importante destacar, que vista la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual; esto implica, que esté en correspondencia con las necesidades e intereses de los educandos, del contexto, de los avances de la ciencia y la tecnología y, con las políticas educativas del país. Al respecto, Sacristán (2007) refiere a la renovación pedagógica y explica:

...cabalga sobre la idea de hacer una escuela más adaptada a los intereses del alumno, con un trato más humanizado, donde se relativice la importancia de sus contenidos. Este bagaje es el ejemplo de un marco desde el que se quiere modelar la práctica pedagógica. (p. 297)

Entonces, la práctica pedagógica debe estar dirigida hacia lo que realmente el educando requiere de acuerdo con su desarrollo evolutivo. Por su parte, en relación con el planteamiento del autor mencionado, Sarmiento (1999) expone: “Una educación adecuada trata de utilizar la diversidad de sus alumnos para beneficio de todos y para ayudar a desarrollar más a cada persona según sus propias capacidades” (p. 65). Significa, que el maestro debe tener en cuenta la totalidad del ser humano; es decir, sus diferencias cognitivas, emocionales, sociales hasta las físicas, para que la práctica pedagógica pueda responder satisfactoriamente a las necesidades educativas de los alumnos.

Ahora bien, es necesario mencionar, que en la práctica pedagógica, las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica y la planificación didáctica, son elementos importantes para hacer de ella una acción que contribuya con el desarrollo integral de la personalidad de los aprendices. En este sentido, es preciso que los componentes mencionados estén presentes en la realización de la práctica

pedagógica, porque a través de éstos, el docente diariamente organiza secuencialmente su jornada de clase, determina los métodos, técnicas y materiales didácticos, así como los elementos comunicativos que utilizará para que los educandos construyan su aprendizaje.

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, se desarrolló un trabajo investigativo con la intención de realizar una aproximación a un constructo de la práctica pedagógica de los docentes desde una visión Émic y Ético; este propósito tuvo su origen en lo encontrado en algunos escenarios educativos, en los que la práctica pedagógica, de acuerdo con la experiencia de la investigadora y algunos estudios realizados, ha estado marcada por un estilo clásico en el que predomina la participación del docente, el aprendizaje memorístico, la ausencia de reflexión, y la pasividad del educando, entre otros.

La investigación realizada fue del tipo cualitativa apoyada en el método fenomenológico, de manera que, se buscó ver el comportamiento de la práctica pedagógica, la manera como se presentaba en el escenario educativo, explicarla, analizarla, interpretarla desde su verdadera esencia, es decir, tal y como se presenta en la conciencia de los educadores.

La actividad investigativa se estructuró en seis capítulos: en el primero se destaca el encuentro con el objeto de estudio, los objetivos y la razón de la investigación. En el segundo se hace referencia a los estudios previos, a las teorías de apoyo a la investigación, en el tercero se presenta el método a través del cual se desarrolló el estudio. En el cuarto se encuentra el análisis e interpretación de la información; en el quinto se evidencia las consideraciones finales y, en el sexto capítulo se presenta la aproximación al constructo que se generó producto de la investigación realizada.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE ESTUDIO

Encuentro con el Objeto de Estudio

La educación es considerada como un proceso fundamental, a través del cual los individuos desarrollan y forman valores, aptitudes, actitudes, y normas. Quienes tienen acceso a este proceso logran integrarse de manera satisfactoria a la sociedad a la cual pertenecen; de allí, el valor incalculable de la educación para el desarrollo integral de los seres humanos. Para Moreno y Losada (2004) la educación: ...“tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos los talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p. 22). Entonces, el papel de la educación es vital, porque contribuye con el desarrollo personal y profesional de los educandos, para que puedan lograr exitosamente su proyecto de vida.

Por su parte, Ausubel (1983) afirma: “La educación es un proceso mediante el cual el individuo desarrolla sus habilidades, físicas, intelectuales y morales bajo los lineamientos sociopolíticos de cada país, para mantener, en el tiempo y en el espacio, los principios filosóficos de cada sociedad” (p. 320). En este sentido, la educación es fundamental para cada individuo, y, por ende, para la sociedad, porque a través de ella, los alumnos desarrollan las competencias necesarias para participar activamente en su mantenimiento y progreso.

Ahora bien, hay que referir, que además de la familia, como agente de sociabilización originaria, también la escuela tiene en sus manos gran parte de la responsabilidad y el compromiso de contribuir con la educación de los niños y jóvenes; García (2005) opina al respecto y comenta: “Desde luego, el resto de la educación, la formal o académica, tendrá lugar en un plantel educativo, porque la

educación de hoy no es la misma de ayer, por lo que esa formación será graduada de acuerdo con la edad y características personales de cada educando” (p. 71). De acuerdo con el planteamiento del autor, es evidente, que las instituciones educativas representan un factor importante en la educación de las personas, y dentro de ésta principalmente son los docentes a través de su práctica pedagógica diaria.

De lo anterior, se deriva la importancia de la práctica pedagógica, porque a través de ésta los educadores contribuyen con el desarrollo integral de la personalidad de los educandos; para ello, es necesario, que los maestros tengan en consideración el contexto en el que los aprendices se desenvuelven, sus necesidades, intereses y características individuales y grupales. En este sentido, en la práctica pedagógica el educando debe constituir la pieza fundamental; ello implica, que se conciban los alumnos como los actores principales a través de los cuales debe girar el proceso de enseñanza.

Con respecto al planteamiento anterior, la enseñanza que se facilite a través de la práctica pedagógica tal como lo expresa Mendez (s.f.) debe estar: ...“centrada en el alumno y se caracteriza por el diálogo, por el análisis de experiencias por parte de los estudiantes, por el profesor como guía, por una metodología interactiva, por el alumno activo, reflexivo y crítico” (p. 21). Entonces, la enseñanza realizada por medio de la práctica pedagógica debe permitir que los educandos tengan una participación activa, para que puedan ser los constructores de su propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, es importante destacar, que los docentes, al momento de realizar su práctica pedagógica, deben tener claridad en cuanto al papel que desempeña la escuela en la educación de los alumnos. Cajiao (2004) expresa:

Las instituciones educativas están al servicio de los alumnos y no de las ideologías, intereses políticos o personales por altruistas que parezcan. Esto no significa, que se ignore el contexto social y cultural que da sentido a toda labor educativa, sino más bien pretende ser un perspectiva racional y humana que hace énfasis en la educación como proceso de comunicación entre personas completas niños y adultos-, en vez de hacer énfasis en procesos de imposición sucesiva según grados de autoridad jerárquica. (p. 190)

En consecuencia, la práctica pedagógica debe ir impregnada más que de intereses personales ajenos al contexto educativo, de conocimiento, de formación, de personalización, de desarrollo autónomo, de un proyecto de vida que le garantice al futuro ciudadano el buen desenvolvimiento dentro de la familia y la sociedad a la cual pertenece. De allí que, es preciso que los maestros ejecuten una práctica pedagógica dirigida hacia el logro del aprendizaje; entendido éste como un proceso que ocurre a lo largo de la vida del ser humano, y que se produce cuando se adquieren o modifican las conductas existentes por otras nuevas.

Para Izquierdo (2004) aprendizaje: “Significa por consiguiente la aparición de una nueva conducta a partir de actividades y experiencias previas” (p. 50). Este planteamiento refiere que, necesariamente a través del proceso de enseñanza, el docente debe proveer a los alumnos de diversidad de experiencias que les permitan adquirir y desarrollar las competencias necesarias, y/o modificar otras ya existentes; la intención es que los educandos puedan resolver situaciones de índole política, religiosa, cultural y social de manera creativa y asertiva.

Por su parte, Jarvis (2006) define el aprendizaje como: “El proceso de los individuos de interpretar y transformar las experiencias en conocimientos, destrezas, actitudes, valores, creencias, emociones y sensaciones” (p. 78). Es una definición bastante amplia, que abarca la totalidad del ser humano; entonces, aprender no sólo significa adquirir una serie conocimientos, va más allá e implica el desarrollo de todas las áreas de la personalidad de los educandos.

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, hay que referir que un verdadero aprendizaje, es aquel que se constituye en significativo para los educandos; es decir, el que se emplea para la vida y no para el momento en el que hay que cumplir con un proceso evaluativo. Pozo (2006) plantea: “El aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva preexistente” (p. 215). Esta interacción a la que se refiere el autor, hace que el alumno se apropie de los nuevos conocimientos y los haga significativos según sus necesidades e intereses.

Valls (1995) explica: “La clave de la significatividad se encontraría en la

posibilidad de relacionar los nuevos contenidos con lo que ya sabe hacer con los conocimientos procedimentales existentes en la estructura cognitiva del alumno” (p. 142). En este sentido, la actualización de este cúmulo de conocimientos hace que lo nuevo se incorpore libremente y de manera consciente a la estructura cognitiva del educando; hecho que conduce a que la información actual permanezca en la memoria a largo plazo.

Díaz y Hernández (2001) explican: “La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento. Estos esquemas son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de los objetos, hechos, y de las interrelaciones que se dan entre éstos” (p. 21). El planteamiento de los autores permite pensar, que es de vital importancia para el desarrollo de la práctica pedagógica, que los maestros conozcan la estructura cognitiva de sus alumnos, para saber cuáles son los conceptos y proposiciones que conocen y manejan de acuerdo con los conocimientos ya adquiridos; de esta manera, los educadores podrán saber hacia dónde y cómo dirigir su práctica pedagógica.

Es preciso decir, para que a través de la práctica pedagógica se produzca un verdadero aprendizaje significativo, se requiere de tres condiciones importantes entre las que se destacan: (a) significatividad lógica del material, (b) significatividad psicológica del material, y (c) actitud favorable de los educandos hacia el proceso de aprendizaje. Al respecto, Escaño y Gil (2006) afirman:

Para realizar un aprendizaje significativo se necesita que el alumno encuentre sentido a aprender significativamente (lo que depende de su interés, expectativas, autoconcepto...), y que los contenidos tengan una significatividad lógica (sean coherentes, claros, organizados...) y una significatividad psicológica (acordes con el nivel de desarrollo y los conocimientos previos del alumno). (p. 105)

Es así como, el planteamiento de los autores confirma, que necesariamente se deben presentarse las tres condiciones mencionadas, para que el aprendizaje sea significativo; en consecuencia, ocurre la transferencia, la cual como lo expone Sarmiento (1999): “Facilita la consolidación del aprendizaje, y ocurre cuando un material previamente aprendido afecta el aprendizaje de un material nuevo” (p. 188). Entonces, la transferencia tiene lugar cuando lo que se aprende se pone en práctica en

otros escenarios fuera de la institución educativa.

López y Leal (2002) expresan: “Con el aprendizaje significativo se busca que los participantes en un proceso formativo establezcan relaciones relevantes entre lo que saben y lo que van a aprender, valorando que el resultado final esperado sea coherente” (p. 135). En este sentido, lo propuesto por los autores se logra cuando los docentes a través de su práctica pedagógica diaria, hacen que los educandos integren el conocimiento a su actividad ocupacional cotidiana.

Ahora bien, todo lo anteriormente expuesto en relación con la práctica pedagógica, constituye el deber ser de ésta; es decir, la práctica pedagógica que a diario realizan los docentes en las instituciones educativas, básicamente, debe estar dirigida hacia la promoción de aprendizajes significativos en cada uno de sus educandos; sin embargo, a través de algunas observaciones realizadas por la investigadora en su experiencia como profesora de práctica profesional, a docentes en ciertas instituciones educativas del municipio Junín, se puede decir, que la práctica pedagógica muestra mayor tendencia hacia la reproducción de la información, y por ende al aprendizaje memorístico.

Para afirmar la situación anterior, Hernández (2002) plantea: ...“la tendencia mayor consiste en desarrollar una práctica pedagógica reproductora y centrada en el aula de clase” (p. 41). Significa, que durante la ejecución de la práctica pedagógica, el alumno es un agente pasivo en el que los maestros depositan un cúmulo de información que luego será reproducida; entonces, se produce un aprendizaje mecánico, el cual tal como lo refieren López y Leal (2002): “Comprende todo aquello que se aprende, generalmente de forma memorística y repetitiva, y que no es posible utilizar de forma distinta o en situaciones deferentes a aquellas en las que se ha aprendido” (p. 135). Entonces, se produce un aprendizaje para el momento en el que la comprensión, reflexión, criticidad y creatividad no tienen cabida; en consecuencia, la práctica pedagógica se convierte en una actividad que favorece el aprendizaje para el momento y no para la vida social de los aprendices.

Por su parte, Prieto, Zambrano, Cuenca y Prieto (2006) en su investigación sobre *las prácticas pedagógicas, una alternativa para liderar la transformación en*

las instituciones educativas, exponen:

...nos referimos a las prácticas pedagógicas caracterizadas fundamentalmente por el suministro excesivo de información, la atención pasiva del niño durante clases, y a la poca utilidad que esta información tiene para la vida cotidiana. (p. 11)

El planteamiento de los autores confirma lo expuesto por Hernández, porque plantean la existencia de una práctica pedagógica alejada de la realidad de los educandos y de sus necesidades e intereses, debido a que la función básica del maestro es la transmisión de los contenidos, los cuales deben ser reproducidos por los educandos en un momento determinado. Se puede decir entonces, que en la práctica pedagógica de los docentes predomina la acción transmisionista de saberes, hechos y situaciones ya conocidas por los educandos; con énfasis en el aprendizaje para la reproducción de la información.

Silva, Castillo y Beyra (1997) en una investigación realizada en las escuelas rurales de Guatemala, encontraron una situación similar a la expuesta por la investigadora y denominan a este tipo de práctica pedagógica: tradicional y plantean:

En la práctica pedagógica tradicional, el maestro enseña lo que estima necesario para el niño y deja muy poco espacio para que éste participe. Este tipo de práctica se caracteriza por: una enseñanza memorística, promover conocimientos no adecuados a la realidad del alumno, rigidez, es unidireccional, uso rutinario de materiales, basada en enciclopedias y en una evaluación únicamente en los conocimientos y con poco interés de promoción. (p. 55).

El planteamiento de los autores refiere una práctica pedagógica con cierto desinterés en las necesidades de los educandos, predominan quizá los intereses de los maestros, y en torno a éstos giran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hernández (2002) comenta:

El alejamiento del mundo de la producción, el trabajo y de las necesidades del contexto y del alumno, ha generado una práctica pedagógica libresca, reproductora y no generadora de conocimiento, instructiva y no formativa para la vida, contribuyendo al deterioro de la educación y la obsolescencia de la escuela. (p. 42)

Es así como, se evidencia una práctica pedagógica al margen de la creatividad y de la construcción de aprendizajes significativos. Igualmente, Ugas (2007) escribe

con respecto a la situación anteriormente mencionada:

Aquí maestro y alumno actúan como procesadores de contenidos programáticos. El maestro de textos y manuales, y el alumno como repetidor de lo expuesto en ellos. Al evaluar, el educador juzga lo que el alumno es capaz de repetir, dando como bueno al buen repetidor, con lo cual el maestro se considera buen mediador. (p. 32)

En relación con el comentario del autor, en esta forma de enseñanza se produce una evaluación de tipo cuantitativo, en la que se mide la capacidad del alumno para demostrar la cantidad de información que es capaz de memorizar para demostrar que ha aprendido; entonces, importa el producto y se desechan los procesos como indicativo de aprendizaje significativo.

En este marco de ideas, también se puede decir, que durante la realización de la práctica pedagógica, los docentes hacen uso excesivo del dictado y la copia, lo que implica que la práctica pedagógica tenga cierta carencia en el desarrollo de habilidades del pensamiento; hay poco uso del análisis, síntesis, de la resolución de problemas y de la producción de trabajos e ideas creativas, así lo demuestran Peña y Ruíz (2002) en su trabajo investigativo realizado en la ciudad de Mérida titulado: *El cuaderno de Matemática: testigo silencioso de una práctica pedagógica*, y al respecto escriben: “El discurso matemático inserto en los cuadernos evidencia el tradicional autoritarismo, caracterizado por la unilateralidad discursiva que en forma de monólogo académico se desplaza a lo largo del texto escrito en dos direcciones predominantes: el dictado y la copia” (p. 164).

El planteamiento de los autores permite decir, que los docentes consideran el dictado y a la copia como técnicas relevantes para el aprendizaje del educando; situación que trae como consecuencia, que los alumnos actúan como receptores del discurso de su maestro, sin la posibilidad de exponer lo que piensan, y asumir posturas críticas ante los planteamientos que se realicen durante el desarrollo de la clase.

Por su parte, Santiago (2005) en su artículo *Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano*, comenta: “La actividad del aula se centra en transmitir nociones y contenidos de eminente acento disciplinar, el cual

es suministrado a los estudiantes con el dictado y/o clase explicativa, el pizarrón, el libro y el cuaderno” (p. 3). Bajo esta orientación, los educandos deben aprender de memoria todos los contenidos transmitidos por los docentes a través del dictado, negando así, a los alumnos la posibilidad de desarrollar su potencial creativo.

El evento anteriormente mencionado está en consonancia con el planteamiento de Cox (2005) quien explica: ...“el núcleo es la valoración de la reproducción mecánica por los alumnos de los contenidos tratados por el profesor en clase, y sus técnicas de trabajo típicas son el dictado y la copia” (p. 167). En este sentido, se minimiza la posibilidad de las experiencias prácticas en las que los educandos tengan la opción de construir y demostrar lo aprendido en clase.

Con respecto a la situación anteriormente mencionada. Prieto, Zambrano, Cuenca y Prieto (2006) plantean: ...“en la práctica pedagógica se produce una reiterada exigencia del memorismo, la copia, los dictados; las tareas intrascendentes; el verbalismo y la enseñanza libresca sin acción transformadora” (p. 12). Las autoras refieren una situación que no es de nueva data, al contrario, ha estado presente durante décadas y todavía persiste en el seno de las prácticas pedagógicas actuales; aun cuando las circunstancias, los hechos, el contexto, los docentes y, educandos son diferentes.

En este sentido, Hernández (2002) explica: “No existe la intención de ir en búsqueda de nuevos conocimientos, de potenciar el pensamiento creador y productivo, capaz de desarrollar una práctica pedagógica socialmente útil, vinculada al mundo de la producción, el trabajo y los hechos cotidianos” (p.41). Entonces, hay un conformismo, y pareciera que la intención es continuar con la realización de prácticas pedagógicas, que día a día reducen en los educandos su interés por participar, deterioran su autoestima, y se convierten en autómatas reproductores, y almacenadores de información.

Aunado a todo lo anteriormente expuesto, se evidencia el hecho de que el eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje lo constituyen los docentes y en un mínimo grado los educandos; es decir, la mayor participación la tienen los maestros; el alumno se convierte en un ente pasivo durante la realización de la

práctica pedagógica; hecho que trae como consecuencia, que se establezcan niveles de comunicación del estilo vertical

Lo anterior, tiene fundamento en el planteamiento de Argos y Ezquerria (1999) quienes explican:

El alumno suele ser considerado como inmaduro, siendo su papel, en la enseñanza, de mero receptor sin que se le crea capaz de aportar o elaborar por sí mismo, pero no así, en el aprendizaje de los contenidos, pues se le hace responsable del éxito o fracaso de saber o no saber. (p. 56)

El comentario de los autores indica, que el alumno es responsable de su actuación al momento de ser evaluado; no obstante, para hacer aportes y cuestionamientos en cuanto a la clase, es visto como incapaz. Si se analiza, la situación expuesta, entonces, hay evidencia de una comunicación con cierta tendencia a desfavorecer el progreso de los aprendices.

Martínez y Pérez (2007) escriben acerca de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos y destacan: “Un marco educativo poco propicio para la sintonía, la participación y el diálogo empuja fácilmente a los alumnos hacia la despersonalización, penoso proceso teñido de sentimientos de extrañeza, agobio y alejamiento” (p. 62). De acuerdo con el planteamiento, una práctica pedagógica desprovista de una relación de comunicación en la que el alumno sea considerado un ente pasivo de este proceso, impregna negativamente a los educandos, los desvitaliza y los achica; en consecuencia, el espacio de encuentro y comunicación que se genera a través de la práctica pedagógica, se transforma en un ambiente en el que la actuación de los maestros predomina sobre el aprendiz.

De lo anterior, se deriva una comunicación vertical en la cual el maestro se ubica en primer lugar durante la ejecución de la práctica pedagógica, y asume el rol de emisor activo, es quien toma decisiones en relación con lo que el educando debe aprender. Esta forma de comunicación está asociada a un estilo de maestro autocrático, porque el poder está concentrado en éste, y es quien dirige los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera (2009) escriben en relación con el docente autocrático y explican: “En este tipo de docente predomina la vigilancia

sobre la formación y el aprendizaje, la obediencia ciega frente al diálogo abierto y la colaboración” (p. 32). Significa, que en el aula todo se desarrolla de acuerdo con los intereses del maestro; las decisiones surgen de éste y los alumnos las aceptan sin discusión. En consecuencia, el maestro durante el desarrollo de la práctica pedagógica se caracteriza por ser quien posee el saber, es transmisor de conocimiento, y el participante activo que genera aprendizajes para la reproducción de la información.

Finalmente, es preciso destacar, que además de las situaciones anteriormente expuestas, también se puede mencionar, que las estrategias de enseñanza básicamente, están centradas en la técnica de la exposición; en algunas oportunidades los maestros intentan incorporar algunas dramatizaciones, discusiones grupales, debates, entre otras; sin embargo, retornan a la exposición, y la actividad del alumno se centra en un trabajo individual, que implica copiar del pizarrón o del dictado que el maestro hace luego de culminar su discurso retórico.

Para afirmar el planteamiento anterior, Colque (2005) comenta: “Un rasgo permanente se refiere al papel del profesor como único responsable de organizar y dirigir la clase a partir de una práctica expositiva, en donde él expone y transmite los contenidos de aprendizaje” (p. 71). El autor refiere que a través de la clase expositiva el trabajo de los maestros consiste en la transmisión de la información. Las clases meramente expositivas están centradas fundamentalmente en la dirección y conducción del trabajo en la escuela por parte de los educadores; por tanto, también su organización, acción, desarrollo y verificación del trabajo realizado por los educandos, es tarea sin discusión, que está en manos de los maestros.

Escribano y Del Valle (2008) explican: “La educación convencional por lo común, se caracteriza por seguir un patrón intensivo de clases expositivas, concentrada en un programa y aceptada como una forma de preparar a los estudiantes en vistas al crecimiento exclusivo de la información en las distintas áreas del saber (p. 134). En este sentido, es una forma clásica de desarrollar la práctica pedagógica en algunas instituciones educativas, que puede traer como consecuencia un clima escolar un tanto rígido, cerrado, unidireccional, que inhibe la capacidad de reflexión crítica

de los educandos.

Aunado al comentario de Colque, Escribano y Del Valle, Benejam, Comes, Pages, y Quinquer (2002) escriben: “La instrucción verbal es la forma principal de transferir conocimientos, se fundamenta en la creencia de que los estudiantes aprenderán, sí el docente organiza los contenidos adecuadamente, y los expone de forma clara y ordenada” (p. 99). El planteamiento manifiesta una falsa creencia de los maestros al pensar que quizá el mejor aprendizaje para los alumnos es el que se produce a través de la repetición mecánica de los contenidos expuestos por los educadores; es así como, progresivamente, se anula la capacidad creadora de los aprendices y los docentes dejan de cumplir con la principal meta de la educación; que según Heller (1998) consiste en: “Crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones” (p. 23). Entonces, se quiere que a través de la práctica pedagógica se formen ciudadanos capaces de reinventar e inventar nuevas formas de hacer las cosas, para contribuir con la constitución de una mejor sociedad.

Derivado de todo lo presentado puede afirmarse que la situación problemática se circunscribe a una incongruencia entre el estado real y el estado deseado. En este sentido, es importante destacar, que las situaciones críticas planteadas con respecto a la práctica pedagógica, pueden generarse quizá debido a que los docentes se han conformado con hacer la que por años han acostumbrado, y han mostrado poca preocupación por cambiar tomando como base entre otros elementos, la investigación como proceso que les permite ampliar sus conocimientos y aclarar dudas para mejorar su práctica pedagógica.

De Souza, Ferreira, Cruz y Gómez (2003) destacan la importancia de la investigación para el docente al exponer: “Es la investigación la que alimenta la actividad de enseñanza y actualiza frente a la realidad del mundo” (p. 15). Por tanto, la investigación es primordial para la realización de la práctica pedagógica, porque a través de ésta se descubren conceptos, enfoques y esquemas, que aportan a los maestros nuevas ideas para mejorar la calidad de la práctica pedagógica.

Ahora bien, si en el seno de las instituciones educativas los maestros

continúan realizando la práctica pedagógica desde una perspectiva memorística, con un estilo de comunicación vertical y con estrategias de enseñanza fundamentadas en el dictado y la exposición, es posible que el aprendizaje de los educandos se pueda convertir en un proceso que impida a los educandos adaptarse a la realidad actual y a los constantes avances de la ciencia y la tecnología, que tanto influyen en la dinámica social del país.

En este sentido, para tratar de solucionar las situaciones planteadas, es pertinente, entre otras propuestas, que cada docente reflexione, se evalúe y se plantee como meta principal iniciar un proceso de reflexión, para que rompa con los viejos paradigmas y promueva un cambio en la forma de realizar su práctica pedagógica. Hernández (2002) refiere que el educador debe convertirse en:

Un docente que ayude a acercarnos a una educación que contribuya eficazmente en la formación de recursos humanos idóneos para responder de modo polivalente a las exigencias del mundo productivo moderno; que propicie mejores condiciones sociales, ecológicas, tecnológicas y culturales para nuestros pueblos; que posea las condiciones y disposición para aprender permanentemente y practique una ciudadanía que eleve el espíritu democrático y ético en nuestra sociedad. (p. 43)

El planteamiento del autor, supone que el docente ejecute una práctica pedagógica que ofrezca la oportunidad de repensar y reconducir los procesos de enseñanza y aprendizaje; de esta manera, los alumnos desarrollarán las habilidades y competencias necesarias para elevar su calidad de vida.

Todo lo anteriormente expuesto, son sólo algunas de las situaciones que ocurren durante la ejecución de la práctica pedagógica; la investigadora considero pertinente destacarlas debido al propósito de la investigación y a los objetivos planteados para el desarrollo de ésta. Bajo este contexto, resulta importante realizar una aproximación teórica de la práctica pedagógica de los docentes desde la visión Émic y Ético; para ello, se proponen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan durante la realización de su práctica pedagógica? ¿Cuáles son los elementos que intervienen en las relaciones de comunicación entre docentes y educandos durante el desarrollo de la práctica pedagógica? y ¿Cuál es la relación que existe entre la planificación didáctica y la

práctica pedagógica de los maestros? Estas preguntas permitieron guiar el proceso de investigación, porque en ellas se destacan los aspectos puntuales a través de los cuales se realizó el estudio: estrategias de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar una aproximación teórica sobre la práctica pedagógica de los docentes del Subsistema de Educación Básica de la Escuela Bolivariana “La Victoria” Rubio, Municipio Junín, desde una visión Émic y Étíc.

Objetivos Concretos

1. Analizar desde la visión Émic y Étíc las estrategias de enseñanza que emplean los docentes durante la realización de su práctica pedagógica.
2. Explicar desde la visión Émic y Étíc los elementos que intervienen en el proceso de comunicación que se produce durante el desarrollo de la práctica pedagógica.
3. Determinar la correspondencia existente entre la planificación didáctica y la práctica pedagógica.

Razón de la Investigación

La práctica pedagógica está ligada a la realidad del ambiente de clase, porque todas las acciones que realiza el maestro están directamente relacionadas con la cotidianidad de la institución educativa. En este sentido, actualmente, se hace necesario que los maestros piensen en las necesidades sociales e individuales, y tengan claro que la persona que se atiende en las instituciones educativas, es una persona en crecimiento y en una etapa de formación; por tanto, requiere de una formación que le garantice su buen desenvolvimiento en la sociedad.

Ahora bien, la práctica pedagógica constituye una acción a través de la cual los docentes facilitan procesos de aprendizajes, para promover el desarrollo integral de la personalidad de los educandos, a través de la atención a las diferentes áreas de su personalidad: conocimientos, destrezas, habilidades y aptitudes; de esta manera, se promueve el aprendizaje significativo en los alumnos. Para ello, el compromiso del docente durante la realización de la práctica pedagógica, radica en conducir a sus alumnos proporcionándoles las situaciones más adecuadas para que vivan experiencias bien ricas en las que éstos participen como constructores activos de su aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la investigación realizada permitió la interpretación de la práctica pedagógica que realizan los docentes, con el propósito de generar una aproximación a un constructo de la práctica pedagógica de los docentes del Subsistema de Educación Básica de la escuela Bolivariana “La Victoria Rubio, Municipio Junín. Esta interpretación se realizó a partir del análisis desde la perspectiva Émic y Ético de las estrategias de enseñanza que emplean los docentes durante la realización de su práctica pedagógica; también se considero pertinente explicar desde la visión Émic y Ético los elementos que intervienen en el proceso de comunicación; y, finalmente, determinar la correspondencia que se produce entre la planificación didáctica y la práctica pedagógica.

Cada una de los pasos empleados para realizar la aproximación al constructo propuesto, permitió la incorporación de variedad de aspectos que explican la práctica pedagógica de los docentes informantes; y, por ende, sus relaciones con los educandos durante la realización de las experiencias de aprendizaje. Igualmente, en la medida en que se desarrolló el proceso de análisis e interpretación, emergieron conceptos que permitieron interpretar la práctica pedagógica desde una visión más amplia.

Esta investigación desde el punto de vista práctico hace aportes significativos, porque ofrece a los docentes de la institución en la que se realizó el estudio, y de otras instituciones educativas, la oportunidad de revisar su práctica pedagógica e iniciar un proceso de reflexión que les permita revisar las debilidades encontradas y fortalecer

los aspectos positivos sobre los cuales diariamente dirigen su práctica pedagógica. Este proceso de reflexión además, de ser útil para los maestros, también lo es para los educandos, la escuela y la sociedad en general, porque se mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, por tanto, se puede promover una formación más cónsona con las exigencias de la sociedad actual.

Ahora bien, la investigación también contribuyó con el desarrollo personal y profesional de la investigadora. En lo personal, porque se adquirieron experiencias que ampliaron los conocimientos y el acervo cultural para un mejor desenvolvimiento al momento de mediar el proceso de enseñanza con los educandos de las diferentes especialidades que se ofrecen en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”.

En el aspecto profesional, se fortaleció el rol de investigadora, a partir de allí, se profundiza más en los tópicos relacionados con la función investigativa; la intención es abrir espacios para divulgar los resultados del estudio. Estos resultados ayudarán no solo a los docentes, sino a todos aquellos profesionales que estén interesados en revisar su práctica pedagógica y, por consiguiente, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al aporte que se ofrecerá al conocimiento científico cabe destacar, que desde la perspectiva de lo Ético y lo Émico se asumió una nueva forma de análisis que permitió una mejor comprensión del objeto de estudio. Igualmente, la investigación se realizó a través de un proceso crítico, metódico y sistematizado acerca de la realidad encontrada en la situación objeto de estudio; por tanto, se indagó en esa realidad para obtener una verdad que no es absoluta, pero que ayudará a entender la práctica pedagógica que realizan algunos docentes en las instituciones educativas específicamente en el Subsistema de Educación Básica. De allí que, se construyeron conceptos abarcadores emergentes como: la concepción dual de las estrategias de enseñanza, la pluralidad comunicativa de los actores pedagógicos, y la desarticulación entre lo teórico y lo práctico, que conjugados con otros conceptos ya existentes ampliarán ese conocimiento científico que se tiene acerca de la práctica pedagógica.

Razón de la Visión Émic y Étíic

La visión Émic y Étíic fue propuesta por el lingüista Kenneth Lee Pike en 1954, quien tomó como referencia la distinción entre fonética y fonología, para diferenciar dos perspectivas no disyuntivas. La fonología es la rama de la lingüística que estudia los fonemas, y la fonética estudia los sonidos de una o varias lenguas. Es así como, no en todas las lenguas las diferencias fonéticas tienen la misma importancia desde el punto de vista del significado.

En este sentido, Kenneth planteó la distinción Émic y Étíic para referirse a los comportamientos que son significativos, con sentido, reales y apropiados, a los que no lo son, para los sujetos que los realizan. Entonces, la visión Émic está directamente relacionada con la descripción o percepción significativa (consciente o inconsciente) del actor. Al respecto, Duranti (2000) plantea: “La perspectiva émica es aquella que favorece el punto de vista de los miembros de la comunidad que se estudia y, por tanto, trata de describir cómo éstos le otorgan significado a un determinado acto” (p. 238). Significa describir el objeto de estudio desde la concepción que los informantes tienen de éste.

La visión Étíic de acuerdo con lo que explica Duranti (2000): “Es independiente de la cultura en cuestión y simplemente permite clasificar los comportamientos a partir de una serie de rasgos que establece el observador/investigador. (p. 238). Esta visión implica que el objeto o fenómeno investigado se conciba desde el punto de vista del observador, quien se encuentra fuera del contexto en el que se investiga.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, es importante destacar, que cuando se estudia una cultura en concreto, un aspecto de esa cultura, una situación o un fenómeno en particular, se puede hacer desde dos perspectivas diferentes: (a) la del observador y (b) la del participante o informante, y ambas posiciones conducen a un conocimiento real; así lo plantea Montes (1989): “Cualquiera de las dos perspectivas podrá conducir a un conocimiento real y no imaginario de

acontecimientos mentales y conductuales, aún cuando difieran las descripciones resultantes” (p. 49). Entonces, tanto la visión Émic como la Étíc pueden generar saberes reales relacionados con la práctica pedagógica, independientemente de que la visión del informante difiera de la visión del investigador.

Ahora bien, la visión Émic y Étíc representa un aporte significativo para las ciencias sociales, en primer lugar, porque es un planteamiento que permite interpretar los fenómenos y grupos sociales desde dos perspectivas que son necesarias para obtener una explicación de los aspectos mentales, y el comportamiento humano en una determinada situación y contexto en concreto. En segundo lugar, lo Émic y lo Étíc permiten esclarecer el significado de la subjetividad y la objetividad en las ciencias humanas; al respecto, Montes (1989) explica: “No es propio de la perspectiva del nativo (Émic) el ser subjetiva, ni de la del investigador (Étíc) el ser objetiva. Una y otra pueden ser objetivas o subjetivas según se ajusten o no a los principios del método científico” (p. 50).

De acuerdo con el planteamiento del autor, si se asume una postura Émic, ésta no necesariamente tiene que ser subjetiva, o si se adopta una postura Étíc, ésta debe ser objetiva; significa entonces, que ambas perspectivas pueden ser objetivas o subjetivas de acuerdo con la investigación que se plantee. Para el caso de la presente investigación tomando en cuenta que se adoptó el método fenomenológico, la visión Émic y Étíc se propuso desde la subjetividad, que permite entender el objeto de estudio desde el interior del sujeto, desde sus creencias, valores y pensamientos, desde la realidad que éste vive diariamente producto de sus interacciones sociales.

Ahora bien, para el presente estudio se toman los aportes de Kenneth 1954 y lo visión Émic se concibe desde la perspectiva del observado, lo que está dentro de éste, lo interior a la conciencia del sujeto investigado, y la visión Étíc como lo exterior a esa conciencia, lo que está fuera, y permite ver el objeto de estudio desde la postura del investigador. Estas concepciones se corresponden con los planteamientos de Córdoba, González y Bermúdez (s.f.):

El concepto de Étíc hace referencia a la descripción desde el punto de vista externo y a conceptualizaciones o categorías que el analista usa para realizar comparaciones entre culturas, es entonces, básicamente la

posición desde afuera del investigador. Lo émico por lo contrario, prima lo interno y presenta la perspectiva de las personas que están integradas a la cultura del grupo al tratar de reconocer e interpretar a partir de lo que es significativo y tiene sentido en el grupo. (p. 44)

De acuerdo con lo anterior, en la visión Émic el informante es observado, y en la visión Étíc, el investigador es un observador exhaustivo de los actores de la investigación. Finalmente, la inclusión de la visión Émic y Étíc en esta actividad investigación se apoya en los planteamientos de Córdoba, González y Bermúdez (s.f.), quienes plantean que son perspectivas que se pueden realizar simultáneamente, por tanto: ...“no deben ser vistos como opuestos o como un par dicotómico, sino, tratar de establecer conexiones, puentes entre ellos a fin de entretejer las visiones del investigador y de sus informantes” (p. 44). Entonces, se produce una complementariedad que ayuda a una mejor interpretación y comprensión del objeto de estudio.

CAPÍTULO II

ESTADO DEL ARTE

Estudios Previos

Las producciones intelectuales deben incorporar antecedentes, porque el conocimiento científico es acumulativo; entonces, el investigador utiliza y fundamenta su estudio en los hallazgos de otros estudios; de esta manera, se relaciona la investigación con los saberes existentes, para ampliar la comprensión del objeto de estudio. En este sentido, el presente capítulo hace referencia a los estudios previos relacionados con la práctica pedagógica, la cual se constituyó en el objeto de estudio para esta investigación. Los estudios se organizaron tomando en cuenta el contexto internacional, nacional y regional.

Contexto Internacional

En el ámbito internacional, se encontró la investigación realizada por Muñoz (2003) acerca del **documento audiovisual en la práctica pedagógica, (estrategias para mejorar el rendimiento escolar)**; su propósito fue comparar el rendimiento escolar proveniente de la proyección y de la exploración pedagógica de dos documentos audiovisuales, diferenciados por el tiempo de duración y por el plano estratégico de montaje y exhibición; todo ello, desarrollado en un ambiente natural de clase.

Los actores de la investigación fueron cuatro (4) profesores y 168 alumnos de dos escuelas. El estudio se ejecutó por medio del método experimental el cual reveló que la comparación entre los dos modelos de documentos audiovisuales (largometraje/cortometraje) de aplicación didáctica, produce mejores resultados que cuando se emplea el cortometraje. También se concluyó que la formación profesional en el dominio de la utilización pedagógica de los documentos audiovisuales, cuando existe, es insuficiente. Transformar la clase en una sesión de cine en la cual se rellena

la hora lectiva con la proyección de la película, es producto de una mala preparación docente.

El trabajo anteriormente mencionado tiene vinculación con la presente investigación, porque refiere directamente a la práctica pedagógica. Ahora bien, aun cuando su propósito dista del que se planteó para este trabajo, hace énfasis en algunas estrategias para mejorar el rendimiento escolar; específicamente, en los documentos audiovisuales que son un tipo de material didáctico; entonces, se puede relacionar con uno de los objetivos del presente trabajo en el que se analizan las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes durante la realización de su práctica pedagógica.

Otro estudio con respecto a la práctica pedagógica lo realizó Barrero (2004), éste consistió en la **interpretación de la práctica pedagógica de una docente de Matemáticas**. El propósito de la investigación giró en torno a la descripción de la práctica pedagógica de una docente de Matemática de la facultad de psicología de la Universidad Católica de Colombia, a través de una micro etnografía en el aula de clase. El interés interpretativo que caracterizó el estudio tuvo una connotación fenomenológica, porque el énfasis estuvo en develar los estilos, modelos y demás aspectos inherentes a la práctica pedagógica.

En la realización de la investigación se plantearon categorías como: práctica pedagógica de la docencia universitaria, interacción maestra alumnos influida por el espacio del aula de clase y, hegemonía discursiva de la docente como actuación comunicativa maestra alumnos. Producto de todo el proceso investigativo, se establecieron las siguientes conclusiones: (a) los modelos pedagógicos no son suficientes para explicar la práctica pedagógica; posee más dimensiones que deben ser tomadas en consideración al momento de analizarla, (b) el poder flexibilizar la concepción de ciencia contribuiría a comprender otras posiciones ontológicas, sujeto-sujeto que acercaría a los docentes sobre otra forma de concebir la realidad social desde una dialéctica crítica, (c) la interacción comunicativa maestro-alumno, permite orientar la reflexión de que los docentes imparten discursos sociales, mediante la discursividad.

Al flexibilizar los modelos y hacer consciente la complejidad de la práctica pedagógica, a través del estudio realizado se propone que los maestros sean más investigadores de sus propias prácticas; de esta manera, se pueden iniciar en un proceso de reflexión que permita mejorar y transformar la práctica pedagógica diaria.

Ahora bien, es importante destacar, que aunque en la presente investigación se hizo más que una explicación e interpretación de la práctica pedagógica, el trabajo de Barrero se vincula con ésta, porque da cuenta de la forma como se presenta la práctica pedagógica en el contexto de estudio, además metodológicamente guarda estrecha vinculación debido a que se realizó desde los planteamientos propuestos por la fenomenología.

Castro (2005) también realizó un estudio en relación con la **evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico**. El propósito de la investigación fundamental fue la descripción de la evaluación de las prácticas pedagógicas en Metodología de la Investigación I, de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, entre 1991 – 1999. El estudio fue descriptivo ex – post – facto. Producto del proceso investigativo se llegó a la conclusión de que la asignatura de Metodología de la Investigación I, se caracterizó por un rendimiento medio en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, bajo en el examen final, que estaría relacionado a problemáticas del contexto, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y personales que se evidenciaron también en los niveles de satisfacción de los participantes.

De acuerdo con los hallazgos se realizó la siguiente propuesta con la intención de revertir la situación problemática:

1. Promover la reflexión en relación con la formación de valores, como perfil humanista y social.
2. Establecer un servicio de asesoramiento a la docencia con el propósito de optimizar el modelo pedagógico y su aplicación.
3. Propiciar espacios de reflexión para los docentes sobre sus acciones a nivel áulico que permitan la formación de hábitos de estudio, al mismo tiempo, que una mejor actitud hacia el aprendizaje (estrategias de enseñanza y aprendizaje y

evaluaciones procesuales.

Si se toma en cuenta que la investigación propuesta anteriormente estuvo dirigida a la evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas, entonces su relación con este trabajo está en el énfasis y la importancia que se le otorgan a la práctica pedagógica durante la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Pinillos (2006) realizó un estudio denominado: **La práctica pedagógica de los maestros en el nuevo currículo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia**. Con este trabajo el investigador se propuso mostrar el sentido que los maestros dan a sus prácticas pedagógicas con la implementación del nuevo proyecto curricular con la intención de realizar aportes para la búsqueda de la calidad de la Educación Física.

La actividad investigativa fue de tipo cualitativa, apoyada en el enfoque de investigación histórico hermenéutico y utilizó como perspectiva metodológica y analítica la etnografía; es decir, un estudio alrededor de la conducta humana y de los significados sociales incorporados en los espacios educativos. Para el análisis de la información se presentaron las siguientes categorías: representaciones pedagógicas de los maestros, interacciones en el acto pedagógico de los maestros, gestión pedagógica. Producto del proceso interpretativo se establecieron las siguientes conclusiones:

1. La representación del maestro desde una intención del conocimiento válido se refrenda a partir de una concepción instrumental de los contenidos de formación, lo que tiene asiento en el conocimiento elaborado por otros (foráneos) y da cuenta de una intención del saber por el saber, que desconoce la vinculación del saber al contexto.

2. Las mediaciones entre maestros y educandos se produce entorno al conocimiento, y se encuentra limitada por el rol en el acto pedagógico, en el que el docente es el centro. Entonces, el maestro es reproductor y su conducta desestimula el juego de roles; negando el entendimiento y la comprensión de la realidad para su transformación.

3. La gestión pedagógica por parte de los maestros está más centrada en el diseño de aspectos normativos y organizativos, situación que denota una preocupación más por los medios que por los fines curriculares que promulgan un diseño que posibilite del diálogo intersubjetivo de saberes en el que las realizaciones de la cultura universal, se articulen con los universos simbólicos particulares.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el autor propuso una actividad que denomino Semestre Taller, y consistió en una reflexión crítica sobre el deber ser de la formación de profesionales en el área de la Educación Física por parte de profesores, alumnos y egresados invitados, desde cada uno de los cursos que se ofrecen en la universidad de Antioquia. En este sentido, el trabajo de Pinillos se puede relacionar con la presente investigación, porque refiere directamente a la práctica pedagógica como actividad del docente que coadyuva en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los estudios presentados en el ámbito internacional constituyen un referente significativo para la presente investigación, porque permiten ver la importancia que se le otorga a la práctica pedagógica en contextos diferentes, en los que el estilo de la cultura difiere representativamente con respecto a la de Venezuela.

Contexto Nacional

En el ámbito nacional Salazar (2000) realizó un estudio denominado: **Representaciones sociales de los valores educativos y práctica pedagógica.** El propósito estuvo dirigido a identificar el contenido y la estructura de las representaciones sociales de 6 (seis) docentes que laboran en Educación Básica en Barquisimeto, Estado Lara, con relación a los valores educativos pautados en el Currículo Básico Nacional su transmisión a través de la práctica pedagógica.

Es importante destacar que para lograr el propósito mencionado anteriormente, se establecieron los siguientes objetivos específicos: (a) Identificar las representaciones sociales y su organización alrededor de la dimensión cognitiva, en relación con los valores a ser transmitidos a través de la práctica pedagógica a los alumnos de acuerdo con lo pautado en el Currículo Básico Nacional, (b) identificar

las representaciones sociales y su organización alrededor de la dimensión afectiva en relación con los valores a ser transmitidos a través de la práctica pedagógica a los educandos de acuerdo con lo pautado en el Currículo Básico Nacional, (c) identificar a partir de las prácticas pedagógicas utilizadas, los valores que son transmitidos y su correspondencia con los planteados en el Currículo Básico Nacional.

La investigación se apoyó en la filosofía fenomenológica-hermenéutica que procede a la búsqueda de los significados, y fue estructurada sobre la base del método biográfico. Con la utilización de esta metodología y con el lenguaje como recurso más propicio, se investigó a partir del contacto con los actores, su vivencia y su realidad personal. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar una estructura mental objetivada y anclada alrededor de dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva. En la primera se encuentran las normas que padres y maestros impusieron a los docentes y su influencia en la construcción de sus valores; la afectiva contiene las actitudes de los docentes hacia los valores educativos. En este sentido, se concluyó que en la práctica pedagógica y transmisión de valores, se produce una desarticulación entre los contenidos del Currículo Básico Nacional y el eje transversal valores.

La actividad investigación de Salazar se relaciona con este trabajo, en primer lugar, porque uno de los centros de interés lo constituye la práctica pedagógica y, en segundo lugar, porque refiere a la fenomenología y a la hermenéutica dentro del proceso metodológico para realizar el proceso de análisis de la información.

Por su parte Pasek (2006) realizó específicamente en Valera, Estado Trujillo, un estudio investigativo referido a **las reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes**. La investigación tuvo como propósito fundamental develar los intereses cognitivos que subyacen a la práctica del docente desde la perspectiva de la teoría crítica. Para lograr este propósito se plantearon los siguientes objetivos (a) analizar los intereses que guían la práctica pedagógica desde la perspectiva de Habermas, (b) establecer la relación de correspondencia entre los elementos y cualidades de los tipos de intereses cognitivos con cada uno de los elementos que conforman la práctica pedagógica, y (c) definir las clases de

experiencia, según estén regidas por intereses técnicos, prácticos o emancipadores.

Metodológicamente se siguió un proceso de análisis teórico, a través del cual se concluyó que es necesario transformar la práctica pedagógica hacia otra, guiada por intereses emancipadores, si se quiere formar a los ciudadanos que reclaman el país y los cambios epocales. El aporte de la investigación consistió en ofrecer las características de una práctica pedagógica orientada por intereses cognitivos, que permiten al docente reflexionar sobre su acción, reconocerla e introducir los cambios necesarios. Este estudio se vincula con la presente investigación, puesto que refiere específicamente a la manera como los docentes ejecutan su práctica pedagógica desde sus intereses cognitivos; entonces el énfasis está en la ejecución de la práctica pedagógica tal como se plantea en el presente estudio.

También en el ámbito nacional, Rodríguez (2007) realizó un estudio titulado: **El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana**. El objetivo general de la investigación fue determinar el uso del tiempo en la práctica escolar y se realizó en las Unidades Educativas adscritas a la Secretaría de Educación de la Alcaldía Metropolitana, en las cuales el Centro de Investigaciones Educativas TEBAS de la UCV, aplicó el proyecto Educación para la Ciudad. El método aplicado se originó de un enfoque multimodal, con énfasis en la orientación cualitativa y sobre la base de la etnográfica.

En este sentido, la investigadora se planteó los siguientes objetivos: (a) reflexionar en torno a las características de la práctica pedagógica en las escuelas del SEAM reflejada a través del uso del tiempo, (b) caracterizar el uso del tiempo en la práctica pedagógica en las escuelas de la Alcaldía Metropolitana, (c) analizar el uso del tiempo por parte del docente en la promoción del cambio educativo en las escuelas de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor. Los informantes clave, estuvieron constituidos por docentes de 19 Instituciones, de las 97 adscritas a la entidad mencionada, donde se atiende a la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica.

Producto del análisis realizado se concluyó, que la dinámica empleada por los docentes en cuanto al uso del tiempo se encuentra bajo el esquema tradicional, cuya

dimensión se inscribe dentro del ejercicio del poder y en la cual prevalece una excesiva fragmentación del horario a fines de cubrir objetivos de orden académico, situación que implica impartir una enseñanza uniforme, y por ende desconocer la diversidad de sus alumnos. Igualmente, se concluyó que la rutina de las escuelas incorporadas en el estudio en su mayoría, se inscriben dentro de la concepción objetiva del tiempo, pues se anotan dentro de intervalos rígidos, llevando a cabo una sesión estática, cuyo límite lo determina el tiempo y no el desarrollo de la actividad humana. De allí, la autora de estudio destaca la importancia del uso del tiempo en la práctica escolar, al cual debe asignársele un carácter flexible, adecuado a los intereses, necesidades y diversidad de los educandos.

El estudio ejecutado por Rodríguez se puede relacionar con la presente investigación, porque refiere específicamente a la práctica pedagógica; aunque su propósito estuvo dirigido al uso del tiempo, éste se puede destacar como un elemento importante y de influencia significativa para el buen desarrollo de esta actividad.

Contexto Regional

En el ámbito regional Chacón (2003) realizó un trabajo investigativo titulado: **Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de Educación Básica: evaluación de una experiencia.** Para la realización de esta investigadora se planteó los siguientes objetivos: (a) Describir la práctica pedagógica de los docentes de inglés en la III Etapa de Educación Básica, (b) promover la reflexión crítica de los docentes de inglés sobre su práctica pedagógica a través del seminario y la observación como estrategias de reflexión, (c) proponer un programa permanente de actualización docente fundamentado en la enseñanza reflexiva y la investigación acción para transformar la práctica pedagógica de los profesores de inglés de la III Etapa de Educación Básica.

El estudio se enmarcó dentro de una metodología cualitativa etnográfica, y los informantes clave estuvieron representados por 23 docentes de inglés de la III Etapa de Educación Básica adscritos a diferentes liceos públicos y privados del estado

Táchira. Producto del estudio, los resultados obtenidos confirman la urgente necesidad que tiene los docentes de inglés de participar en un programa de actualización permanente que les permita corregir las debilidades. Igualmente, se plantea fomentar en los educadores la participación a través del trabajo colaborativo y la enseñanza flexiva para innovar y discutir en relación con la práctica pedagógica.

El trabajo investigativo de Chacón, se relaciona con el presente estudio, en tanto que refiere a la práctica pedagógica como objeto de estudio, se le otorga especial importancia como actividad que debe ser reflexiva, e innovadora para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es preciso destacar, que los antecedentes anteriormente expuestos, fueron seleccionados, debido a que todos hacen énfasis en la práctica pedagógica, que es el objeto de estudio de esta investigación; aunque la mayoría de las investigaciones mencionadas anteriormente, no refieren específicamente al nivel de Educación Primaria, todas están tienen como tema específico la práctica pedagógica, lo que indica que está constituye un centro de interés valioso para la investigación en los distintos niveles de la educación; porque a través de la práctica pedagógica se median procesos de enseñanza y aprendizaje, que influyen directamente en la educación de los ciudadanos.

Cada uno de los investigadores mencionados en los estudios previos, desde su perspectiva, destacan la importancia de la práctica pedagógica para favorecer un proceso educativo que satisfaga las expectativas de los alumnos quienes constituyen los actores principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el docente es y debe ser un generador de conocimientos, cuando reflexiona y teoriza desde su práctica, reconstruyéndola y significándola. Se trata de decidir entre: (a) ser consumidores de conocimientos producidos por otros o (b) ser productores de conocimientos, a partir de la reflexión desde las prácticas.

Aspectos teóricos de Apoyo a la Investigación

Los aspectos teóricos de apoyo para la presente investigación constituyen aportes significativos que tienen como propósito fundamental profundizar en aspectos

como: la pedagogía, práctica pedagógica, modelos de enseñanza y formación docente, como elementos que están directamente relacionados con el estudio realizado. En este sentido, para entender la práctica pedagógica que se genera en los ambientes de aprendizaje, diversos autores han propuesto sustentos teóricos, que permiten ampliar el conocimiento que se tiene acerca de ésta.

Los aspectos teóricos o la teoría puede considerarse como una forma del conocimiento científico, y surge producto de un proceso de investigación y reflexión constante de investigadores que intentan explicar fenómenos, conductas, hechos, entre otros, en determinados contextos y situaciones concretas. En este sentido, los aspectos teóricos que se proponen a continuación explican, amplían y fortalecen el proceso investigativo realizado.

El Interaccionismo Simbólico

El Interaccionismo tuvo su origen en el pensamiento de Blumer, sociólogo de la escuela de Chicago, y se refiere a un proceso a través del cual los seres humanos interactúan con variedad de símbolos, para poder construir cada uno de sus significados. Las interacciones permiten la adquisición de un bagaje de información, la comprensión de las experiencias propias y la de los semejantes, compartir sentimientos y, profundizar en el conocimientos de los demás. Se da especial atención a la acción como interacción comunicativa, como proceso personal y, a la vez autorreflexiva.

Blumer (1982) describe el Interaccionismo simbólico como: ...“un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre” (p. 1). En este enfoque se profundiza en las formas de ser, de sentir, de pensar de los seres humanos, las cuales justifican los distintos comportamientos de éstos; de acuerdo con lo que propone el interaccionismo simbólico, esas formas de ser, pensar y sentir, están dadas producto de las interacciones que diariamente se establecen. Entonces, esta corriente del pensamiento es una propuesta de rechazo a cualquier situación que no sea interacción

interpersonal.

Ahora bien, Blumer (1982) establece tres permisos fundamentales que definen el Interaccionismo simbólico y a su vez lo diferencia de otros enfoques del pensamiento:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él: explica que el significado de las cosas constituyen una pieza central en sí mismo; el significado se construye a partir de los símbolos, los cuales permiten ampliar la percepción del entorno, aumentar la capacidad para la solución de problemas y facilitar la creatividad e imaginación. Es imprescindible otorgar importancia al significado que las cosas tienen para los individuos, porque este significado va a determinar su comportamiento; asumir una conducta de rechazo a los significados implicaría falsear los comportamientos que se experimentan en la cotidianidad.

2. El significado de las cosas se deriva de, o surge como consecuencia de, la interacción social que cada cual mantiene con su prójimo: entonces, la comunicación es la base para el establecimiento de significados, porque es el proceso a través del cual se producen las interacciones entre los sujetos. Blumer (1982) sostiene: “El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa” (p. 4). Significa que los significados son un producto social que surge de, y por medio de las actividades de los sujetos en la medida en que éstos interactúan entre sí.

3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que encuentra a su alrededor: el interaccionismo simbólico pone así énfasis en la importancia del significado e interpretación como procesos humanos esenciales. Los individuos crean significados compartidos a través de su interacción y, estos significados devienen a su realidad. De esta manera, la interpretación es un proceso en el que los significados son instrumentos para la orientación y formación del acto.

Taylor y Bogdan (1987) afirman: “Este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma” (p. 25). Significa que los sujetos constantemente están interpretando y definiendo, en la medida en que surgen y se enfrentan a hechos diferentes en sus interacciones. Este hecho explica el motivo por el cual, unas personas actúan distinto de otras; y, es que cada una aprende diferentes significados y los interpreta de acuerdo con su experiencia.

Las tres premisas expuestas anteriormente son bien importantes, porque explican los estilos de conducta que experimentan los seres humanos a lo largo de su vida, que no son más que el producto de sus interacciones simbólicas cotidianas con los otros. Igualmente, resumen un sistema complejo de ideas acerca de cómo es el mundo de las personas y cómo éstas se relacionan entre sí.

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, se puede decir, que el interaccionismo simbólico considera que una sociedad está compuesta por sujetos comprometidos en el acto de vivir; es así como la vida se concibe como un proceso dinámico en el que las personas desarrollan propuestas, para enfrentar satisfactoriamente los innumerables hechos que a lo largo de ésta se presentan. Igualmente, este enfoque establece que los seres humanos están vinculados en un gran proceso de interacción, a través del cual es necesario que sus acciones en desarrollo se ajusten a los otros.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que el interaccionismo simbólico plantea, que los seres humanos construyen su realidad social, y, que esa construcción se logra a partir de la interacción social, en la que el mundo se describe, se define y, seguidamente, se organiza constantemente; entonces, este enfoque contribuye para aclarar porqué los maestros hacen lo que hacen; es decir, porqué realizan su práctica pedagógica desde una postura y no de otra, Martínez y Vásquez (1995) exponen:

En el interaccionismo simbólico la enseñanza es más que un conjunto de habilidades técnicamente aprendibles, es un significado dado por el yo evolucionado de los maestros dentro de los contextos y de las contingencias

reales de sus medios de trabajo. (p. 58)

El planteamiento de los autores refiere a la práctica pedagógica como una acción, que los maestros ejecutan de acuerdo con las interpretaciones que éstos realizan de sus experiencias reales experimentadas en el contexto en el cual actúan. Igualmente, Martínez y Vásquez (1995) plantean: “El interaccionismo simbólico nos permite ver la enseñanza y el desarrollo del maestro como procesos creados e impuestos por seres humanos, en toda su complejidad e imperfección” (p. 59). El planteamiento indica que por medio del interaccionismo simbólico se puede afirmar que la práctica pedagógica dista mucho de ser perfecta; de allí que, algunos docentes desarrollen la enseñanza con énfasis en el aprendizaje memorístico, y otros en el aprendizaje memorístico.

El hecho de que algunos maestros ejecuten una práctica pedagógica centrada en lo memorístico y, otros en lo significativo, va a depender del significado e interpretación que éstos hagan de los símbolos que intervienen durante las diversas interacciones que a diario experimentan en la sociedad; esto implica que, vista la práctica pedagógica de esta forma, ésta es un producto de la experiencia social de los maestros en la que confluyen diversos factores subjetivos y objetivos, que permiten construir el sentido cotidiano de la enseñanza.

La Pedagogía

Es este apartado se hace especial referencia a la pedagogía como ciencia que se ocupa de la formación humana. En este sentido, es necesario referir a su significado para comprender este término tan importante para la práctica pedagógica. La palabra pedagogía deriva de la antigua Grecia, y etimológicamente proviene del griego **paidagogos**, término compuesto por **paida** o **paidos**, que se refiere a niños, y **gogía**, que se relaciona con conducir o llevar; por tanto, el concepto hace referencia al esclavo que traía llevaba niños a la escuela. Entonces, inicialmente en Roma y Grecia, se le llamó Pedagogo a aquellos que se encargaban de llevar a pasear a los animales, luego al que sacaba a pasear a los niños al campo y por ende se encargaba

de educarlos; entonces, se puede decir que se denomina pedagogo a toda aquella persona que se encarga de formar niños.

Ahora bien para realizar una elaboración de la definición de pedagogía se distinguen tres niveles de interacción propuestos por Flórez (1994):

El **primer nivel** está centrado alrededor del eje de la formación humana como misión y principio unificador y sistematizado, criterio principal de validación del saber. El **segundo nivel** está compuesto por la articulación de modelos y conceptos de un nivel intermedio de abstracción, desde las representaciones de teorías pedagógicas particulares, pasando por estrategias de enseñanza, tipologías de la acción o del pensamiento pedagógico, hasta llegar a diseños curriculares. El **tercer nivel** está constituido por la aplicación de los conceptos, su apropiación y su verificación en la acción pedagógica. (p. 124)

De acuerdo con el planteamiento del autor la pedagogía pasa por tres niveles que van desde el nivel 1 constituido por lo teórico formal, hasta el nivel 3 en el que se ejecuta la enseñanza, que se propone contribuir con la formación del ser humano. Vista la pedagogía desde los tres niveles propuestos por Flórez, ésta se puede definir de acuerdo con lo que propone Díaz (2004a) como: ...“el proceso de formación humana que se desarrolla a partir de teorías y prácticas, que incluye concepciones, modelos, diseños curriculares y situaciones didácticas, como componentes básicos” (p. 142). En este sentido, la pedagogía tiene como objetivo primordial la formación humana, para ello se incorporan elementos fundamentales que coadyuvan en esa formación.

La definición propuesta por Díaz se corresponde con la planteada por Flórez y Tobón (2001) en tanto que, también refiere a la formación humana: “La pedagogía tiene como misión y principio autorregulador comprender y producir formación humana en los alumnos” (p. 13). Entonces, esa formación humana debe ser como lo que realmente perdura en el educando para que pueda desenvolverse satisfactoriamente dentro de la sociedad a la cual pertenece.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, la pedagogía orienta las acciones educativas y de formación, tomando en cuenta elementos como: teorías, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos. Por su carácter interdisciplinario, vincula áreas como Filosofía, Psicología, Medicina, Antropología, Historia, Sociología y

Economía. El aporte que hace cada una de estas áreas a la pedagogía es lo que enriquece y favorece la práctica pedagógica, además de proveer las bases científicas que dan el carácter de ciencia a la pedagogía.

Ahora bien, tomando en cuenta que la pedagogía tiene como objetivo la formación del ser humano, hay que referir que esa formación debe ser cónsona con la realidad que vive el sujeto, e implica una formación para la vida. Al respecto, Flórez y Tobón (2001) expresan: “La meta de la pedagogía es facilitar que los jóvenes accedan a niveles superiores de sí mismos, como perspectiva y finalidad de su formación” (p. 15). Entonces, se requiere que a través de la práctica pedagógica el docente forme al educando tomando en cuenta las áreas del desarrollo humano que son: la física, motora, cognitiva, afectiva, social, moral, del lenguaje y sexual, todas importantes porque trascienden en la vida del sujeto y van a conformar las bases de su personalidad y desarrollo productivo.

En este sentido, Bedoya (2000) plantea:

Formación como concepto fundamental de la pedagogía implica auto y transformación. Es decir, para que la formación sea realmente tal, debe ser un proceso emprendido y decidido por el mismo sujeto y realizado de tal modo que le implique un cambio radical en su voluntad y conocimiento. (p. 75)

El planteamiento del autor indica que la formación debe ser un proceso que promueva en los educandos su transformación y realización personal. Para Flórez (2001): formación implica: “facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciar al individuo como ser inteligente, autónomo y solidario”. (p. XXIII). De allí que, la formación debe apuntar hacia el desarrollo integral, para que el educando adquiera conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para lograr: (a) la apropiación y desarrollo de valores morales, sociales, culturales, artísticos, institucionales y ambientales (b) un pensamiento lógico, crítico y creativo, (c) el establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con tolerancia y respecto a la diversidad cultural (d) un óptimo desempeño fundado en conocimientos básicos e inclinación y aptitudes para la auto-formación permanente, y (e) una vida armónica y exitosa.

Bajo esta perspectiva, hay que destacar que el concepto de formación no que queda en una formulación abstracta y general, éste asume formas específicas de acuerdo con la teoría pedagógica que tome el docente al momento de realizar su práctica pedagógica. Es así como de acuerdo con los planteamientos de Flórez y Tobón (2001) la formación se puede concebir desde tres enfoques pedagógicos:

1. Enfoque pedagógico conductista: en este enfoque más que producirse una formación, se produce un moldeamiento de la conducta del educando. Al respecto Floréz y Tobón (2001) comentan: “El individuo adquiere las competencias productivas mediante la acumulación de aprendizajes secuenciados progresivamente del más simple al más complejo” (p. 22). Entonces, la formación es casi nula, porque carece de procesos de comprensión y reflexión por parte del alumno; es una formación dirigida a depositar en la memoria del educando una cantidad de información que luego será reproducida cuando se le solicita; en consecuencia se educa al aprendiz para un momento específico, y no para responder inteligente y creativamente a las exigencias de la sociedad actual y a los avances de la ciencia y la tecnología.

La práctica pedagógica que promueve la formación sobre la base del enfoque conductista, se preocupa por desarrollar una serie de contenidos explícitos en los programas educativos, sin tomar en cuenta su utilidad para el desarrollo personal y social del educando. Significa, que la práctica pedagógica orienta la formación del ciudadano por lo que propone el currículo oficial diseñado por expertos en tecnología educativa e instrucción programada.

2. Enfoque pedagógico constructivista: se privilegia la formación para un sujeto crítico y reflexivo; la enseñanza se orienta hacia la construcción del aprendizaje, para que éste sea significativo. En palabras de Floréz y Tobón (2001): “El desarrollo de los alumnos se concebiría de manera constructivista como cambios conceptuales mas o menos estructurables procesados por la actividad del aprendiz” (p. 21). Es así, como en el proceso de formación constructivista el educando tiene la oportunidad de participar activa, creativa y reflexivamente durante el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Cabe señalar durante que la práctica pedagógica que se orienta en el enfoque constructivista forma al alumno de acuerdo con las necesidades e intereses de éste, de acuerdo con su contexto y con la realidad en la que está inmerso. El educando es el centro de la formación, se supera la repetición memorística y se desarrolla el pensamiento creativo del educando.

3. Enfoque pedagógico social: la formación es progresiva y secuencial, se realiza en interacción con otros, así lo exponen Floréz y Tobón (2001): “El trabajo comunitario del profesor con sus estudiantes, tratando de resolver los problemas reales, se convierte en una oportunidad para que los estudiantes trabajen de forma cooperativa, desarrollen su conciencia crítica y se apoyen mutuamente, moral e intelectualmente” (p. 22). El trabajo cooperativo o colaborativo es el eje central, predomina el debate, la interacción comunicativa, las discusiones constantes, para que los educandos alcancen una formación integral.

La práctica pedagógica sustentada en el enfoque social, promueve la formación hacia el desarrollo de la crítica razona del grupo, la vinculación entre la teoría y la práctica, la solución de problemas reales que interesan a la comunidad y el crecimiento del alumno para su producción social, con énfasis en el trabajo productivo. En consecuencia, los alumnos desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad en consideración del hacer científico.

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, hay que decir que en este proceso de formación humana que se propone la pedagogía, la enseñanza como componente de la práctica pedagógica juega un papel primordial, porque es a través de ésta, que se realiza ese proceso de formación integral del educando. En este sentido, Flórez (1994) expone: “La enseñanza es aquel proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción del saber con miras a elevar su formación” (p. 304). Este planteamiento refiere, que la enseñanza es intencionada y planificada, pues el docente la ejecuta concientemente con el propósito de contribuir con la formación del educando.

Sevillano (2004) afirma el planteamiento de Flórez y plantea: “La enseñanza tiene que ver con una acción intencionada y su meta es inducir y llevar hacia el aprendizaje” (p. 26). Entonces, tomando en cuenta la enseñanza es una acción intencionada, esta enseñanza no se puede generalizar, pues su definición también dependerá del enfoque pedagógico en el que se ubique el docente; es decir, enfoque pedagógico conductista, constructivista y social.

Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica está directamente relacionada con las distintas actividades que diariamente los educadores realizan en un ambiente de clase, donde el actor principal está representado por los alumnos, guiados intencionalmente por un educador. Duhalde (1999) plantea: “La práctica pedagógica es la que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación entre docente, alumno y conocimientos” (p. 23). Significa, que en la práctica pedagógica interactúan docente, alumno y saber, con la intención de genera un aprendizaje en los educandos.

Adbala (2007) confirma el planteamiento de Duhalde al comentar: “La práctica pedagógica se desarrolla en el aula, donde se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y aprender” (p. 123). El comentario de la autora, agrega una frase bien importante “centrada en el enseñar y aprender”; esto requiere, que la práctica pedagógica se realice tomando en consideración la enseñanza y aprendizaje como procesos que necesariamente deben estar presentes para contribuir con un sólida formación de los educandos.

Por su parte Díaz (2004b) plantea: “La práctica pedagógica es una actividad cotidiana que realiza el docente, orientada por un currículo, en un contexto educativo, dirigido a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y social” (p. 14). El planteamiento del autor incorpora un elemento nuevo a la práctica pedagógica “currículo”, puesto que, éste se constituye en una guía que le permite saber hacia donde debe dirigir esa práctica pedagógica.

En este sentido, para esta investigación se asume la definición de práctica

pedagógica propuesta por Díaz, por las siguientes razones (a) refiere a la formación, que es la meta principal de la pedagogía, (b) destaca el currículo como un elemento fundamental dentro de ésta y, (c) refiere al contexto educativo que es el ambiente en el cual se desarrolla esta investigación.

Ahora bien, si se toma en cuenta, que a través de la práctica pedagógica los maestros tienen el compromiso de contribuir con la formación integral de la personalidad de los educandos; entonces, es preciso que esta práctica se ejecute sobre la base de una comunicación interactiva, creatividad, flexibilidad, entre otros aspectos importantes, que puedan garantizar una aprendizaje significativo. Ugas (2003) refiere:

La práctica pedagógica no es una técnica cuyas reglas fijas regulan acciones para conseguir metas, tampoco está determinada por leyes eternas. El razonamiento de la acción conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados. (p. 14)

En este sentido, la práctica pedagógica es una acción sin leyes impuestas, que determinen una manera única y precisa de alcanzar los objetivos, que diariamente se proponen los docentes durante la jornada de clase con sus educandos; al contrario, es una acción flexible, que permite su adaptación a los acontecimientos cotidianos, en la que hay que tener presente que todas las experiencias de aprendizajes son únicas e irrepetibles, y que cambian constantemente producto de la dinámica social.

Es así como, la práctica pedagógica debe brindar igualdad de oportunidades para todos los aprendices; es decir, las relaciones que se producen en los ambientes educativos deben ser flexibles, con la existencia de un clima que tenga como base fundamental el diálogo; de allí que, el liderazgo dentro del aula no debe ser ejercido sólo por los docentes, sino también, por los alumnos, y sin ningún tipo de restricción. Esto hace que la práctica pedagógica no se centre únicamente en los resultados, sino que tome en cuenta los procesos, para que progresivamente los educandos desarrollen sus competencias, habilidades y destrezas de acuerdo con su nivel evolutivo.

Bajo esta perspectiva, es preciso decir que la práctica pedagógica está conformada por una serie de elementos, que para esta investigación son: (a) las estrategias de enseñanza, (b) la comunicación pedagógica y (c) la planificación didáctica. A continuación se hace referencia a cada uno de estos componentes.

Las Estrategias de Enseñanza

La educación del siglo XXI exige la presencia de docentes que hagan de la enseñanza un proceso creativo, activo y participativo para que los educandos alcancen aprendizajes significativos, es decir aprendizajes que les sirva para enfrentar los nuevos retos de la sociedad y del mundo actual. Para ello, es preciso que los educadores dentro su ambiente escolar hagan uso de un cúmulo de estrategias de enseñanza que les permita guiar y estructurar su práctica pedagógica para favorecer en los alumnos actitudes positivas y de motivación ante el proceso de aprendizaje.

Calderón (2002) define la estrategia: “Como la mejor forma de alcanzar los objetivos buscados al inicio de una situación conflictiva” (p. 14). Esta situación conflictiva, significa simplemente un hecho, que puede darse en un contexto y que requiere de una solución. En este sentido, plantear un estrategia, implica tener un conocimiento previo de las características del conflicto, para resolverlo adecuadamente. Entonces las estrategias pueden entenderse como un plan predeterminado en el que se incorpora diversidad de elementos para alcanzar los objetivos propuestos.

Por su parte, González (2001) define las estrategias: “Como un conjunto de acciones conscientes e intencionadas, que se organizan con el fin de lograr ciertos fines” (p. 85). En este conjunto de acciones se incorporan todos los elementos necesarios que ayudan en el cumplimiento de la meta. Ahora bien, para incorporar las estrategias en el campo educativo. Ruíz (2007) explica que las estrategias tienen que ver con “el arsenal pedagógico del cual se asiste al gerente para lograr las expectativas de sus estudiantes, teniendo presente que los alumnos también traen al aula sus propias estrategias” (p. 130).

De acuerdo con el pensamiento del autor las estrategias son básicamente un plan que los docentes emplean al momento de ejecutar su práctica pedagógica, con la intención de hacer que ésta cumpla con su meta la cual se traduce en la mediación de aprendizajes que contribuyan con la formación integral de la personalidad de los aprendices.

Las estrategias empleados por los docentes deben ser diversas para que despierte el interés y la emoción de los educandos por la adquisición de conocimientos. Al respecto Contreras (2004) expone:

La utilización de multivariadas estrategias, como nuevas formas de desarrollar la actividad de aula, la visión distinta y diferente de compartir el acto pedagógico, propicia la necesidad de tener un docente/mediador que reacciones ante las exigencias que le plantean sus alumnos. (p.166)

Es así como el docente debe ser un agente que comprenda que cada uno de sus educandos tiene necesidades e intereses individuales y grupales que debe satisfacer; igualmente, poseen una serie de creencias, valores, experiencias, que necesariamente tienen que ser tomadas en cuenta al momento de mediar aprendizajes; de lo contrario, no se está tomando en cuenta el educando y éste pasa a un segundo plano prevaleciendo así la educación clásica.

Las estrategias se producen desde dos formas: las de enseñanza y las de aprendizaje y se dará especial atención a las estrategias de enseñanza. Estas últimas, según Alfaro (2003): “Son las diversas maneras al alcance del docente para orientar el desarrollo de la enseñanza. Representan los pasos que se darán en el proceso de intervención pedagógica y las condiciones que es preciso considerar para ejecutar esos pasos” (p.107). El comentario del autor refiere a las estrategias de enseñanza como las secuencias que se debe realizar para desarrollar la práctica pedagógica.

Igualmente, el mismo autor manifiesta que las estrategias de enseñanza están “directamente relacionadas con el cómo enseñar, esto es, con el ordenamiento, la memorización, el descubrimiento, la manipulación, la construcción, la significación, es decir, los procesos mentales que propician la adquisición, retención, almacenamiento y transferencia de información (p. 107). Entonces, una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuencial y consciente de los docentes, permitiéndole saber, saber hacer y ser. Con esto se pretende desarrollar una adaptación del proceso educativo a las características personales del alumno con la intención de facilitar la construcción de sus aprendizajes.

Díaz y Hernández (2001) conciben las estrategias de enseñanza como: “Los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para

promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 141). Vista las estrategias de enseñanza de esta manera, éstas se constituyen en los medios de los cuales hace uso el maestro para ayudar a los educandos en la construcción de su aprendizaje. Sobre la base del planteamiento del autor, puede decirse que las estrategias de enseñanza constituyen el conjunto de métodos, técnicas y recursos que emplean los maestros durante el desarrollo de su práctica pedagógica de manera reflexiva y flexible, con la intención de estimular, dirigir, y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Ruíz (2007) expresa:

Las estrategias de enseñanza están ligadas a las ayudas que el docente incorpora en su planificación, tales como métodos, técnicas, selección de materiales de instrucción, arreglos organizacionales de grupos y de secuencia de los contenidos, del ambiente y del tiempo. (p. 130)

El planteamiento del autor refiere, que el docente al momento de hacer uso de las estrategias de enseñanza tome en cuenta variedad de elementos (métodos, técnicas recursos, contenidos, tiempo, otros) que unidos hacen que el educando al apreciar esa variedad se muestre más interesado; y, por tanto, manifieste mayor disposición para realizar las tareas educativas, situación que favorece la capacidad de ampliación del pensamiento y la solución de problemas de su entorno.

Es importante destacar, que entre las funciones que cumplen de las estrategias de enseñanza durante la realización de la práctica pedagógica están: preparar y alertar a los alumnos en relación a qué y como van a aprender (activación de conocimientos y experiencias), esto permitirá que se ubiquen en el contexto de los contenidos a desarrollarse, para luego ser interiorizados y aprovechados en la acción y solución de ciertos problemas. Asimismo, permiten una mejor comprensión del material de enseñanza, ya que a través de éstas se puede conocer la finalidad, el alcance de éste y la manera de emplearlo. Igualmente, las estrategias de enseñanza ofrecen la oportunidad de practicar y consolidar lo que se ha aprendido, se resuelven dudas, se autoevalúa, se mantiene la atención y el interés, se detecta la información principal, se facilita el recuerdo y la comprensión, el contenido se hace más accesible y familiar.

Ahora bien, los educadores al emplear y seleccionar diversas estrategias de enseñanza deberán tomar en cuenta aspectos como: (a) características de los educandos en función del contexto, nivel cognoscitivo, intereses, necesidades; (b) temas que se desarrollarán durante la jornada de clase; (c) objetivos que se pretenden alcanzar y, (d) las actividades que se tienen previstas para el desarrollo de la enseñanza. Díaz y Hernández (2001) opinan al respecto: “El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (nivel de desarrollo, conocimientos previos, otros)” (p. 105). Los autores ofrecen estos lineamientos generales para la aplicación adecuada de las estrategias de enseñanza, con el objetivo de activar el interés y la participación para aprender a aprender.

Bajo esta perspectiva, tomando en cuenta que las estrategias de enseñanza representan el conjunto de métodos, técnicas y recursos, a continuación se explica cada uno de éstos:

1. Métodos de enseñanza: Los métodos de enseñanza son elementos esenciales para que el docente realice una buena práctica pedagógica. Para Nérici (1973) el método es: “El planeamiento general de la acción de acuerdo con un criterio determinado y teniendo en vista determinadas metas” (p. 237). Visto de esta manera, para el autor el método es sinónimo de planificación y consecución. Un método es pues, una serie de pasos u operaciones estructuradas lógicamente, con la que se ejecutan distintas acciones dirigidas a lograr un objetivo determinado. El método hace referencia a la manera ordenada y planificada que se sigue para alcanzar ciertos objetivos.

Si se toma en cuenta la definición anterior, se puede decir, que el método de enseñanza consiste en la planificación exhaustiva de las acciones que ejecuta el educador, de acuerdo con los objetivos planteados en función de lo que se quiere lograr con los educandos. Nérici (1973) expone que el método de enseñanza es: “El conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje

del alumno hacia determinados objetivos” (p. 237).

Ante la posición del autor, se puede decir que el método de enseñanza es el que le da vida a cada uno de los elementos que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, si hay ausencia del método; entonces, la práctica pedagógica no tendría sentido, porque no cumple con su objetivo principal que es el de formar y contribuir con el desarrollo integral de los educados. Es importante señalar, que el método se nutre de las diversas técnicas de enseñanza para lograr su efectividad; por tanto, deben enlazarse para alcanzar los propósitos que se planteen en función de lo que el alumno necesita aprender; de allí, la importancia de éstas en la aplicación de cualquier método de enseñanza.

Medina y Mata (2005) comentan: “El método tiene una doble justificación: psicológica (adecuación al sujeto que aprende) y lógica (adecuación al contenido que se aprende). Pero el método también debe adecuarse al contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje” (p. 162). Los autores manifiestan la presencia de tres elementos importantes para justificar la aplicación de un método. Esto implica que el maestro tenga en cuenta, al momento de mediar el aprendizaje, ciertas consideraciones importantes como: el tema que se desarrollará, edad de los aprendices, cantidad de alumnos, intereses y necesidades, habilidades y competencias de los niños, recursos, ambiente y estilos de aprendizaje. Con estos criterios, el educador selecciona la variedad de métodos que incrementa la probabilidad de que se alcancen los objetivos de aprendizaje.

Es importante decir, que el método de enseñanza afecta a todo el grupo de alumnos; es el principio ordenador de una serie de acciones que se desarrollan durante la práctica pedagógica. Es de suma importancia, que los maestros entiendan que no existe un método de enseñanza superior a otro, y que el mejor método es aquel que pueda hacer que los educandos alcancen aprendizajes significativos.

En cuanto a la clasificación métodos de enseñanza, se destaca la establecida Nérici (1973) que los ubica en tres grandes grupos que son: (a) **De investigación:** referidos a todos aquellos métodos que tienen como fin primordial el descubrimiento de nuevos hechos, la confirmación y ampliación de ciertos conocimientos, (b) de

organización: son los métodos dirigidos específicamente a establecer normas de disciplina para una mejor ejecución de las actividades propuestas. No pretender descubrir o confirmar el conocimiento existente, sólo organizar lo que ya existe, y (c) **de transmisión:** son los métodos que se proponen la transmisión del conocimiento ya conocido para el que los enseña y nuevos para quien los recibe; se les denomina también, métodos de enseñanza. A continuación se plantea un cuadro resumen de cada uno de éstos:

En cuanto a:	Puede ser
1. Forma de razonamiento	Deductivo, inductivo, comparativo
2. Coordinación de la materia	Lógico, psicológico,
3. Concretización de la enseñanza	Verbalístico, intuitivo
4. Sistematización de la materia	Rígida, semirrigida, ocasional
5. Actividades de los alumnos	Pasivo, Activo
6. Globalización de los conocimientos	Globalizado, no globalizado, de concentración
7. Relación entre el profesor y el alumno	Individual, recíproco, colectivo
8. Trabajo del alumno	Individual, colectivo, mixto
9. Aceptación de lo enseñado	Dogmático, heurístico
10. Abordaje del tema de estudio	Analítico, sintético

Gráfico 1. Métodos de Enseñanza. Elaborado con información tomada de Nérici (1973)

La información que se especifica en el gráfico 1, constituye un resumen de los métodos de enseñanza planteados por Nérici (1973), son métodos que pueden emplear los docentes en cualquiera de los niveles de la educación, su intención es facilitar la enseñanza, estimular a los educandos, generar procesos de discusión individual y grupal, dirigir hacia la comprensión de los contenidos, entre otras funciones, para que el educando adquiere experiencias de aprendizaje significativas.

2. Técnicas de enseñanza: las técnicas de enseñanza constituyen una base fundamental en el desarrollo de la práctica pedagógica del docente, porque a través de ellas se genera un ambiente de aprendizaje agradable, participativo en el que los educandos deben ser los actores y constructores de su aprendizaje. Campos y Ortega (s.f.) explican que las técnicas de enseñanza son: “Procedimientos pedagógicos

utilizados por el profesor para ayudar a los estudiantes a asimilar el contenido previsto, y que están relacionadas con la progresión y la práctica de la progresión” (p. 191). Significa, que las técnicas de enseñanza son acciones concretas, planificadas, que orientan la práctica pedagógica e influyen para que los procesos de enseñanza y aprendizaje puedan ser efectivos.

Por su parte, Díaz (2002) comenta que las técnicas de enseñanza consisten en, “La forma de presentar al alumno los diferentes estímulos y orientaciones necesarias para seguir el proceso y la secuencia de las actuaciones” (p. 212). Entonces, las técnicas constituyen un elemento fundamental para el buen desarrollo de la práctica pedagógica, porque despiertan el interés de los educandos y los mantienen activos durante todo el proceso de aprendizaje. Igualmente, Carrasco, J (1997) escribe: “Las técnicas de enseñanza son acciones más o menos complejas que pretenden conseguir un resultado conocido y que son exigidas para la correcta aplicación de un determinado método” (p. 106). El autor plantea que las técnicas de enseñanza constituyen la principal forma de aplicar efectivamente un método.

La selección de las técnicas y la buena ejecución de éstas, requiere que el docente esté consciente, y, planifique previamente cada una de ellas para que su aplicación sea efectiva. Entre las técnicas de enseñanza más conocidas se destacan las planteadas por Nérci (1973) quien plantea que pueden variar de acuerdo con las circunstancias y objetivos, se encuentran dentro de estas técnicas: expositiva, dictado, biográfica, exegética, cronológica, círculos concéntricos, efemérides, interrogatorio, argumentación, diálogo, catequística, discusión, debate, seminario, estudio de casos, enseñanza de lenguas, de problemas, demostración, experiencia, investigación, redescubrimiento, estudio dirigido, tarea dirigida y estudio supervisado.

Cabe aclarar, que la variedad de técnicas mencionadas anteriormente son válidas, siempre que el docente las aplique de manera activa, para propiciar procesos de reflexiva y crítica durante el desarrollo de la práctica pedagógica; la intención es que el docente a través de las técnicas de enseñanza y con la ayuda de los métodos y los materiales didácticos estimule al educando y mantenga su interés por aprender.

3. Materiales didácticos: los materiales didácticos constituyen un

elemento muy importante que necesariamente los maestros deben emplear durante su práctica pedagógica. Existen varios términos para su designación, es así como Medina y Mata (2002) presentan algunos sinónimos como medios, recurso didáctico, medio de enseñanza, materiales curriculares. El autor dispone de varios términos para nombrar a los materiales didácticos, pero en esencia tienen el mismo significado. Por su parte, Carrasco, B (1997) simplemente los denomina materiales didácticos. Para la presente investigación se toma el término material didáctico propuesta por Nérici (1973) y su definición:

El material es el nexo entre las palabras y la realidad. Su finalidad es:
a) Aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere enseñar, ofreciéndole una noción más exacta de lo que se estudia. b) Motivar la clase. c) Facilitar la comprensión de los hechos y conceptos, economizando esfuerzos. d) Contribuir a la fijación del aprendizaje a través de la impresión viva y sugestiva que produce. (p. 158)

El autor define y expone la importancia de los materiales en la educación, porque constituyen un elemento con un alto valor en el desarrollo de la práctica pedagógica; éstos estimulan al alumno, con lo que se consigue una mayor predisposición para el aprendizaje. Los materiales didácticos promueven el desarrollo de la creatividad, esto se logra si el educador tiene claro que un ambiente creativo se caracteriza por una adecuada comunicación, en la que tanto hablantes como oyentes expresan abiertamente sus ideas; igualmente, se estimula la participación espontánea y original; la práctica pedagógica se centra en el alumno y en cada una de sus necesidades y posibilidades, y el maestro es un guía, orientador que acepta a sus educandos como personas con características diferentes.

Si se quiere que el material didáctico cumpla con su objetivo, es necesario que el maestro tenga presente ciertas condiciones como: selección, diseño, uso, objetivos de la enseñanza, contenidos, características de los aprendices y del contexto; esto con la finalidad de seleccionar los más adecuados de acuerdo con las metas establecidas. Nérici (1973) explica que para que un recurso sea un auxiliar eficaz debe: “(a) Ser adecuado al asunto de la clase, (b) ser de fácil aprehensión y manejo, (c) estar en perfectas condiciones de funcionamiento-sobre todo tratándose de aparatos-, pues nada divierte y dispersa más al alumnado que los “chascos en las demostraciones”

(p. 329). Las palabras del autor indican, que si se toman en cuenta las especificaciones mencionadas, indudablemente que el material didáctico cumplirá con su propósito durante la realización de la práctica pedagógica.

También es importante mencionar, que si se emplea un buen material didáctico se logran aprendizajes significativos en los aprendices; Sacristán y Pérez (2000) escriben que el aprendizaje significativo: “Comprende la adquisición de nuevos significados. Los nuevos significados se generan en la interacción en la nueva idea o concepto potencialmente significativo, con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno/a, de su estructura cognitiva (p. 45). Entonces, las experiencias previas que el alumno trae en su estructura cognitiva se conectan con la información nueva, actual, y es así como se produce el aprendizaje. Ahora bien, ¿cuál es el papel de los materiales didácticos en este proceso? evidente, sirven como facilitadores y potencializadores de la enseñanza que se ofrece al alumno para que alcance su aprendizaje significativo.

Los materiales didácticos aportan ventajas relevantes en la formación del aprendiz, entre éstas se pueden considerar: permiten obtener información, orientan el aprendizaje, desarrollan el pensamiento; las experiencias que surgen tiene un carácter más real, facilitan la evaluación del alumno y generan un clima propicio para la expresión y la creatividad; para esto, es pertinente considerar, que los materiales didácticos debe planificarse previamente a su utilización, para favorecer su adecuado uso.

En atención a lo anterior, los materiales didácticos atienden a una clasificación, de acuerdo con la función que cumplen; para el caso de la presente investigación se toma la propuesta de Nérci (1973) quien los organiza en cuatro grupos:

- **Material permanente de trabajo:** pizarrón, tiza, borradora, cuadernos, reglas, compases, franelográficos, proyectores.
- **Material informativo:** mapas, libros, diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos, discos, filmes, ficheros, modelos, cajas de asuntos.
- **Material ilustrativo visual o audiovisual:** esquemas cuadros sinópticas,

dibujos, carteles, grabados, retratos, cuadros cronológicos, discos, proyectores.

- **Material experimental:** aparatos y materiales variados que se presten para la realización de experimentos en general.

Finalmente, vale decir, que los educadores al emplear y seleccionar diversas estrategias de enseñanza mencionadas anteriormente deberán tomar en cuenta lo siguiente: delimitar a que tipo de población estudiantil ira dirigido el proceso de enseñanza y en función de ello seleccionarlas, así como lo sugiere Díaz y Hernández (2001): ...“el uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (nivel de desarrollo, conocimientos previos, otros)” (p. 105). Los autores ofrecen estos lineamientos generales para el empleo de las estrategias de enseñanza con el objetivo de activar el interés y la participación para aprender a aprender y apuntar a mejorar la calidad de los procesos mediante los cuales se construye el aprendizaje.

Modelos de Enseñanza

Los seres humanos a través de la historia de la humanidad han tenido modelos, paradigmas que le han servido como ejemplos para que por medio de las preguntas, razonamientos, argumentaciones, encuentren las debidas explicaciones a los fenómenos y problemas de la vida desde su génesis. Los modelos son formas que han garantizado un tipo de enseñanza en función de los programas explícitos o implícitos, las estrategias que se han dominado en cada proceso histórico, educativo y didáctico.

En este sentido, los modelos de enseñanza ofrecen la oportunidad al docente de guiar su práctica pedagógica de acuerdo con las posturas de cada uno de éstos ofrece. Sevillano (2004) escribe en relación con los modelos de enseñanza y explica: “Son esquemas a través de los cuales se intenta dar interpretaciones de qué es, cómo es, y por qué es así la enseñanza” (p. 27). De acuerdo con el planteamiento de la autora se puede decir que un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede

usarse para configurar un currículum y dirigir la enseñanza en las aulas; entonces en estos modelos queda plasmada y cristalizada una teoría de la educación.

Es importante destacar que los modelos de enseñanza están directamente relacionados con las teorías de aprendizaje, entonces es así como se producen modelos de enseñanza conductistas, cognitivos y constructivistas.

1. Modelo de enseñanza conductista: en la enseñanza de estilo conductista el docente no toma en cuenta los procesos internos que operan en la mente del ser humano; para el conductismo lo importante es predecir y controlar el comportamiento; la intención es producir resultados que se puedan medir. Escribano (2008) plantea: Los modelos de enseñanza conductuales se refieren a las bases teóricas de los principios filosóficos del aprendizaje orientados a la modificación de la conducta” (p. 304).

De acuerdo con lo expuesto por la autora, el docente otorga prioridad a la conducta mediante refuerzos: estímulo-respuesta en forma mecánica y automática; el educando es como un depósito bancario de memorización, asume el papel de pasivo durante el desarrollo de la clase; en consecuencia, la enseñanza conduce al aprendizaje memorístico, que ocurre cuando el material educativo solamente se puede relacionar de manera arbitraria y lineal, es decir, cuando los contenidos de la tarea son (pares asociados, números, entre otros) y el educando los asimila al pie de la letra.

Por su parte, Ríos (2006) afirma: “Este tipo de aprendizaje da lugar sólo a asociaciones arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende; impidiendo utilizar el conocimiento de forma novedosa e innovadora” (p. 243). De acuerdo con el planteamiento del autor, el aprendizaje se concibe como un cambio estable de conducta; por tanto, cualquier estilo de conducta puede ser aprendida; esto significa que los objetivos de la enseñanza están dirigido al logro de esos cambios conductuales en el educando. Es así como la enseñanza realizada a través de la práctica pedagógica desde el modelo conductista, básicamente pretende que el alumno sea un ente pasivo, con disposición para recibir conocimiento sin asumir posturas críticas y reflexivas.

2. Modelo de enseñanza cognitivo: este modelo hace énfasis en el análisis de los procesos internos como la comprensión, adquisición de nueva información a través de la percepción, atención, memoria, razonamiento y lenguaje. Según Izquierdo (2004): “Se concibe a la persona como un sistema que procesa información: un estímulo sensorial afecta al organismo y éste lo percibe, transforma, elabora y almacena, luego lo recupera y utiliza para conformar una actividad humana” (p.58). De esta concepción se parte de la premisa de que se estudia el sistema cognitivo en su conjunto para comprender su funcionamiento y así promover un mejor aprendizaje en los educandos.

El énfasis en las estructuras cognitivas de los estudiantes implica que el educador al momento de ejecutar su práctica pedagógica tome en cuenta algunos aspectos señalados por Entmer y Newby (1993) entre los que se mencionan:

- 1) Comprender que los individuos traen experiencias de aprendizaje variadas a la situación de instrucción, las cuales pueden impactar los resultados de aprendizaje, 2) determinar la manera más eficiente de organizar y estructurar la nueva información para conectar con los conocimientos, habilidades y experiencias previamente adquiridas por los estudiantes, y 3) organizar práctica con retroalimentación de tal forma que la nueva información sea efectiva y eficientemente asimilada y/o acomodada dentro de la estructura cognitiva del estudiante. (p. 34).

Evidentemente, el docente es un promotor del desarrollo y de la autonomía de los alumnos; debe conocer detalladamente los problemas y características del aprendizaje y las etapas del desarrollo cognitivo en general. Su tarea fundamental reside en generar un clima de reciprocidad, respecto y confianza en el educando, ofrecerle la oportunidad para el aprendizaje autoestructurante, básicamente a través de una práctica pedagógica en la que se genere un proceso de enseñanza en el que se planteen situaciones problémicas y conflictos cognitivos.

En acuerdo con lo anterior, el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento, éste tiene que actuar en todo momento en su ambiente escolar, dentro del cual sea visto como un individuo con un nivel específico de desarrollo cognitivo; igualmente, como un educando que tiene un cúmulo de saberes que determinan su comportamiento. Por tanto, es importante conocer en qué periodo de desarrollo

intelectual se encuentra para que el aprendizaje se medie en función de ese desarrollo.

3. Modelo de enseñanza constructivista: en este modelo enseñanza la práctica pedagógica se ve como una actividad en la que el docente toma en cuenta las experiencias de sus educandos. Good (1996) enfatiza:

En el desarrollo de conocimiento nuevo en los estudiantes por medio de procesos de construcción activa que vinculan el conocimiento nuevo con el conocimiento previo, en lugar de recibir de manera pasiva o tan solo copiar la información de los profesores o de los libros de texto, median de manera activa la información de entrada tratando de darle sentido y de relacionarla con lo que ya conocen respecto al tema. (p. 156)

De acuerdo con el planteamiento del autor, los educandos relacionan sus experiencias previas con la información nueva para darle sentido e incorporarla a su estructura cognitiva y darle el procesamiento necesario para que pueda llegar a hacer significativa. Por su parte Klingler y Vadillo (2001), indican que... “el estudiante debe construir conocimiento por sí mismo y con la ayuda de otro (mediador) y que sólo podrá aprender elementos que estén conectados a conocimientos, experiencias o conceptualizaciones previamente adquiridas por él” (p. 8). Es decir, cada individuo construye interpretaciones personales del mundo sobre la base de sus vivencias e interacciones individuales. El conocimiento se produce en ambiente significativos y para entender el aprendizaje debe examinarse la experiencia en su totalidad.

De igual modo, la práctica pedagógica orientada desde un modelo de enseñanza constructivista, toma los elementos del ambiente y los incorpora al aprendizaje, permite el empleo de la tecnología para obtener una enseñanza significativa. En este sentido, vista la práctica pedagógica desde una concepción constructivista, Coll (1996) manifiesta que ésta tiene como finalidad última... “contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias; que el alumno aprenda a aprender” (p. 179). Entonces, el educando tiene la oportunidad de construir, modificar, diversificar y coordinar sus esquemas para establecer una serie de significados que amplían su conocimiento del mundo que lo rodea para potenciar su crecimiento personal.

La Comunicación Pedagógica

El ser humano, y, por ende, el docente es un ser social por naturaleza, y establece diversos tipos de relaciones con sus educandos a través de la comunicación pedagógica, la cual se produce de manera efectiva si se hace buen uso de ésta, es decir, si el maestro ofrece la oportunidad a sus educandos que participe activamente en el proceso comunicativo. Azerédo (2003): “La comunicación pedagógica efectiva se lleva a término por medio del diálogo, El diálogo se enmarca en la diferencia y la diversidad. Por tanto, debe haber espacio en la práctica docente para la palabra del profesor y los alumnos, para el ejercicio de la argumentación y la crítica” (p. 102).

De acuerdo con el planteamiento del autor, la comunicación pedagógica debe abrir espacios para el diálogo constante entre maestros y alumnos con el fin de hacer que los procesos de enseñanza que se ejecutan durante el desarrollo de la práctica pedagógica contribuyan con la formación integral de los educandos. Entonces, para que la comunicación pedagógica logre el propósito mencionado se requiere: (a) postura flexible en el maestro y en el alumno para lograr un clima de mutuo entendimiento, (b) bidireccionalidad del proceso, para que el flujo de los mensajes pueda circular en ambos sentidos, si bien mayoritariamente lo haga de educador a educando, y (c) interacción en el proceso, que suponga la posibilidad de modificación de los mensajes e intenciones según la dinámica establecida

En la presente investigación se destacan tres elementos importantes que forman parte de la comunicación pedagógica que son: (a) la oralidad, (b) la proxemia, y (c) lo escritural. La comunicación oral, la cual está constituida por aspectos como: volumen de voz, dicción, tipo de lenguaje y el ritmo en la expresión, son elementos que forman parte de la oralidad, y de los cuales depende la eficiente o deficiente comunicación entre docentes y educandos.

La comunicación oral es fundamental en el desarrollo de la práctica pedagógica, porque desde el primer momento, en el que se establecen diálogos para discutir todos los aspectos que se desarrollan durante la clase, los docentes logran relacionarse más íntimamente con sus alumnos. Generalmente, la comunicación oral es expresiva, interactiva, en ella intervienen el volumen de voz, dicción, el lenguaje y

el ritmo, entre otros que ayudan a comprender el significado real del discurso y mantener la atención del oyente. Fonseca (2005) escribe acerca de la comunicación oral y expresa: “La comunicación oral está ligada a un tiempo, es siempre dinámica en un continuo ir y venir. Normalmente, las personas interactúan hablando y escuchando; el hablante tiene en mente al oyente, y el oyente al hablante” (p. 13).

El planteamiento de la autora refleja un tipo de comunicación en la que, tanto oyente como hablante participan en condiciones iguales durante el desarrollo del conversatorio; esto implica, evitar el uso excesivo del lenguaje, hecho que trae como consecuencia, que una de las partes intervinientes en el diálogo, se anule de manera parcial o total. Lo ideal es que durante la comunicación se respeten los turnos de participación; ambas partes deben estar dispuestas a desempeñar adecuadamente el papel de oyente y de hablante; solo así se logrará que el mensaje se comprenda y la comunicación se realice exitosamente.

Es importante destacar, que la comunicación oral en la práctica pedagógica es un proceso del que dispone el docente para enamorar a sus educandos, para estimularlos, porque a través de su discurso tiene la oportunidad de usar un lenguaje que exprese afectividad, respeto, confianza y seguridad; de esa forma los aprendices se sentirán que son importantes para el docente; además, quienes presenten dificultad para desenvolverse en el ambiente de clase, lo superarán, y quienes actúan en condiciones normales, aumentarán su desempeño. Así, los alumnos participan activamente en clase y el proceso de construcción de los aprendizajes se hace más significativo.

Lo anterior, se hace operativo si ocurre una buena comunicación; González (2002) escribe al respecto: “Las buenas comunicaciones implican un intercambio de ideas o información para lograr confianza por el receptor para posteriormente ser aceptada o rechazada” (p. 26). En este sentido, si el docente establece lazos de confianza con cada uno de sus educandos, es evidente que cada aprendiz aceptará cada una de las propuestas y actividades que su maestro le proponga durante la ejecución de su proceso de aprendizaje. En consecuencia, tanto docentes, como alumnos aprenderán en condiciones socialmente aceptables.

En cuanto a la proxemia, ésta es importante, porque hace que el docente mantenga la atención del alumno, a través del manejo del buen uso del espacio en el ambiente de clase. En este sentido, en la proxemia se presentan elementos como: desplazamientos, gestualidad, miradas y el contacto físico. Cada uno de los elementos revisten de gran importancia, porque de acuerdo con el uso que el maestro haga de cada uno de ellos, el proceso de comunicación pedagógica tendrá mayor o menor efectividad. Hernández y Rodríguez (2010) explican que: “En la proxemia se incluyen las conductas en las que intervienen el espacio y las distancias” (p. 13). Como derivación del planteamiento puede afirmarse que la proxemia está directamente relacionada con todos aquellos desplazamientos que el educador realiza desde que inicia, hasta que termina su clase.

Por su parte, Jiménez (2007) explica:

Lo proxémico dentro del aula de clase, se convierte en un acto facilitador del proceso comunicativo; y por consiguiente, ayuda al proceso de aprendizaje. Es de aclarar, que no es la posición espacial de los oyentes, sino la interrelación que allí se produce, lo que permite que se desarrolle el aprendizaje como un proceso de intercambio de saberes. (p. 178)

De acuerdo con el planteamiento del autor, la proxemia en la práctica pedagógica, permite facilitar experiencias de aprendizaje, a partir de las diversas interrelaciones que diariamente se producen en los conversatorios entre docentes y educandos; claro está, es el maestro quien debe manejar cada uno de los aspectos relacionados con lo proxémico, para que la práctica pedagógica se desarrollen en condiciones óptimas; esto implica que, el maestro distribuya, y prepare el escenario para presentar el tema de la clase, con la intención de mantener el interés durante la jornada.

Finalmente, también lo escritural forma parte de la práctica pedagógica diaria del maestro; es imposible obviar este elemento, porque a través de este elemento el educador refuerza todo aquello que expresa a través del lenguaje oral y viceversa. Entonces, se puede decir que la comunicación oral y escrita son un sustento, para que la comunicación pedagógica se considere un proceso que contribuye con la formación integral del grupo de educandos.

La escritura es un elemento fundamental en el desarrollo integral de todo ser humano; a través de ésta, al igual que en el discurso oral, las personas expresan emociones, sentimientos, puntos de vista, que pueden influir de forma negativa o positiva en el receptor. Mosterín (2002) escribe:

La escritura es un sistema universal de comunicación, pues permite expresar todo lo que pensamos. Pero la escritura no es un sistema independiente, sino que depende del lenguaje, que ella se limita a transcribir. Por ello, aunque es posible hablar de los semáforos, las trompetas, los sombreros, las flores o el arte sin referirse al lenguaje, es imposible considerar la escritura si no es en relación al lenguaje, del que es sombra y reflejo espacial y visible. (p. 17)

De acuerdo con el planteamiento del autor, al hacer referencia al caso específico de la escritura del docente, ésta forma parte de la comunicación verbal y se conjuga con la oralidad para hacer que el estudiante comprenda mejor el mensaje. Igualmente, ofrece la oportunidad al alumno de aprender sus aspectos formales a través de la observación y transcripción de lo que el docente escribe en el pizarrón. De allí, la importancia de que el docente haga buen uso de la escritura, porque el educando es un imitador del maestro, suele copiar la mayoría de las conductas que el docente muestra durante la realización de su práctica pedagógica.

La Planificación Didáctica

La planificación es un elemento importante para que la práctica pedagógica se desarrolle adecuadamente, porque constituye una guía de trabajo y una fuente de información, que permite evaluar los resultados de ésta. Con respecto a la planificación pedagógica Daiuto (1974) explica: “Planificación es la previsión de todas las etapas del trabajo escolar y la programación de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte eficaz, segura y económica” (p. 47). De este modo, la planificación didáctica constituye para el docente un elemento fundamental en la ejecución de su práctica pedagógica, porque a través de ésta organiza y orienta coherentemente el aprendizaje de sus educandos.

Es preciso referir, que la planificación didáctica varía de acuerdo con el contexto, grupo de educandos, necesidades, e intereses; por tanto, hay que adecuarla

para que se logren los objetivos propuestos. Venegas (2006) expone: “La planificación se realiza acorde con las necesidades y características de la época. Es decir, la planificación existe dentro de un contexto al que debe responder” (p. 106). Es así como, es fundamental para la práctica pedagógica que la planificación se organice en función de las características que definen al grupo de alumnos.

Por su parte Escribano (2008) expone: “La planificación sólo es útil si sirve a sus fines, es decir los alumnos/as y estudiantes que dan el sentido a la razón de ser de la escuela” (p. 260). En este sentido, es necesario que se tenga en cuenta que la planificación es un proceso flexible, que permite ajustar lo que se tiene previsto, debido a que diariamente surgen situaciones que hacen que se produzcan cambios; y en consecuencia, se dejen de desarrollar algunos aspectos, que necesariamente deben tomarse en cuenta para próximas clases, de manera que, se continúe con la secuencia del aprendizaje.

Es importante destacar la planificación ofrece la oportunidad al educador de evitar la inseguridad e improvisaciones, que impidan el normal desarrollo de su práctica pedagógica e influyen negativamente en la formación del grupo de alumnos. Con respecto a la improvisación, Sorbara, Encabo y Simón (1995) explican:

La improvisación, no otorga mayor libertad, ni posibilita la creatividad del alumno como falsamente se supone, sólo conduce al caos, a la pérdida de tiempo y en la mayoría de los casos hacia actitudes autoritarias frente al desbordamiento de los niños”. (p. 89)

El planteamiento de los autores ratifica que la planificación es una actividad imprescindible del docente, porque a través de ésta orienta práctica pedagógica, de tal manera, que se siga una secuencia flexible, que permita vincular la teoría con la práctica, con la intención de impedir el fracaso tanto del maestro, como del grupo de alumnos. En este sentido, la importancia de la planificación radica en la necesidad de organizar la práctica pedagógica para cumplir con lo propuesto en el ambiente escolar; esto implica, que el maestro establezca una serie de objetivos y estrategias de enseñanza que permitan operativizar el aprendizaje en los educandos.

En este sentido, restarle importancia a la planificación diaria de las clases, es asumir que se ejecuta una práctica pedagógica separada de las bases teóricas que la

fortalecen para que su ejecución tenga éxito, y repercuta de manera positiva en el aprendizaje de los educandos. Molina (2005) expresa:

...el desarrollo de una práctica pedagógica de calidad exige una planificación previa, también de calidad. Para alcanzar un planeamiento de calidad y que sea efectivo, el docente necesita, en primer lugar, encontrar el verdadero valor y la trascendencia de la tarea planificadora. Para ello, debe superar una posición muy común en los docentes, que los lleva a considerar el planeamiento como un requerimiento administrativo que se les obliga a cumplir. (p. 270)

El planteamiento de la autora, exhorta a concebir la planificación como una función que ayuda al desarrollo de una práctica pedagógica que satisfaga las necesidades educativas del grupo de educandos; en consecuencia, la planificación debe convertirse en un proceso del cual debe valerse el maestro para organizar todo lo que acontecerá en el ambiente escolar. Si se redimensiona la concepción que se tiene de la planificación como requisito, se le encontrará más sentido, y se verá como un trabajo que conduce a la efectividad de la práctica pedagógica.

Ahora bien dentro de la planificación se pueden encontrar la del Proyecto de Aprendizaje, la planificación semanal y la planificación diaria o unidades didácticas. Para el presente estudio se tomó la planificación de las unidades didácticas. Con respecto a las unidades didácticas, Longueira (2006) expone: “Las unidades didácticas firman parte de la programación didáctica, son la vehiculación de dicha programación y, por extensión del propio currículo al aula y a la práctica diaria” (p. 185). El planteamiento explica que las unidades didácticas son el hilo conductor entre el currículo y la práctica pedagógica cotidiana; por tanto constituyen una forma integrada de organizar la práctica pedagógica

Con respecto a las unidades didácticas Escribano (2008) comenta: “No existe un modo ni una forma única de hacerlo, tiene su sentido si parte de la realidad y asegura una planificación viable y de calidad”. (p. 264). Entonces, la planificación de las unidades didácticas, posee una estructura flexible, y consiste en un trabajo previo e importante que hace el educador antes de llegar al encuentro con sus educandos. Este trabajo previo, inicia con imaginarse el grupo de educandos, ubicarse en sus necesidades e intereses, en el contexto y el contenido que se desarrollará, para luego

plasmar secuencialmente la forma como se pretende ejecutar la clase.

Comunicación Humana

Hablar sobre la comunicación en un contexto escolar, es en parte, referirse a la forma en que la gente aprende. Si se reconoce que el aprendizaje es un proceso, se puede hablar acerca de sus componentes y las relaciones entre éstos. En el constante proceso de interacción del individuo con el medio, y a partir de cierto momento de su desarrollo, la lengua se convierte en un importante vehículo para el intercambio de información, de producción, procesamiento de conocimientos; y, por ende, del aprendizaje.

Ahora bien, al referir el tema de la comunicación, se incursiona en la descripción e interpretación de pautas de interacción producidas en el acto de comunicar. La multiplicidad de enfoques sobre la comunicación condiciona una diversidad en su conceptualización dentro del contexto pedagógico, por lo que es imprescindible, partir de una definición precisa. Así, surge como aporte importante los elementos teóricos propuestos por Watzlawick, Beavin y Jackson (1971), quienes tratan los efectos pragmáticos de la comunicación; es decir, los efectos de la comunicación en la conducta humana, desarrollados en varios elementos.

Para Watzlawick, Beavin y Jackson (1971): “La comunicación incluye no solamente el material verbal sino también sus concomitantes verbales, el lenguaje corporal y el contexto” (p. 24). En este sentido, los fenómenos, vistos desde las manifestaciones observables en este enfoque comunicacional, no solo se interesan por estudiar el efecto de una comunicación sobre el receptor, sino también, comprender el efecto que la reacción del receptor tiene sobre el emisor.

Cabe considerar la interacción como un sistema, y la teoría de los sistemas generales permite comprender la naturaleza de los sistemas interaccionales. De allí que, Watzlawick, Beavin y Jackson (1971) definen sistema como:

Un conjunto de objetos, así como de relaciones entre los objetos y entre sus atributos, en el que los objetos son componentes o partes del sistema, los atributos son las propiedades de los objetos y las relaciones mantienen unido al sistema. (p. 65)

En este sentido, los objetos interaccionales son personas que se comunican con otras personas, y, siempre existe una relación por muy falsa que sea entre dos objetos cualesquiera. En suma, para que haya un sistema interaccional se necesita de dos o más personas que definan su relación. Lo importante no es el contenido de la comunicación, sino el aspecto relacional (conativo) de la relación humana. Para ello, Watzlawick, Beavin y Jackson (1971) desarrollaron los axiomas exploratorios de la comunicación, y los definen como una forma básica de la comunicación, que encierra consecuencias interpersonales importantes.

1. Es imposible no comportarse: Si se acepta que toda conducta en situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce, que por mucho que se lo intente, no se puede dejar de comunicar.

2. Los niveles de contenido y relaciones de la comunicación: Toda interacción implica un compromiso y, por ende, define la relación. Ésta es otra manera de decir, que una comunicación no solo transmite información, sino que, al mismo tiempo, impone conductas. Existen dos operaciones que se conocen como los aspectos "referenciales" y "conativos", de la comunicación. El aspecto referencial transmite los datos de la comunicación, y el conativo, cómo debe entenderse dicha comunicación. El aspecto relacional de una comunicación, resulta, idéntico al concepto de metacomunicación.

3. La puntuación de la secuencia de hechos. En una secuencia prolongada de intercambio, las personas puntúan la secuencia de modo que, uno de ellos o el otro tiene la iniciativa, predominio, dependencia en el intercambio comunicacional. Esto se establece por patrones; es decir, la naturaleza de una relación depende de la puntuación de la secuencias de comunicación entre los comunicantes.

4. Comunicación digital y analógica: En la comunicación humana es posible referirse a los objetos de dos maneras totalmente distintas; son, desde luego equivalentes a los conceptos de las computadoras analógicas y digitales, respectivamente. Estos dos tipos de comunicación, uno por semejanza auto explicativa y, el otro, mediante una palabra. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa, pero carece de una semántica

adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica, pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones.

5. Interacción simétrica y complementaria: Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén fundamentados en la igualdad o en la diferencia. En la relación simétrica los participantes tienden a igualar su conducta recíproca, sean debilidad y fuerza, bondad o maldad, la igualdad puede mantenerse en cualquiera de estas áreas. En la relación complementaria la conducta de uno de las personas complementa a la del otro, lo que constituye un tipo distinto de gestalt. Hay dos posiciones distintas: uno ocupa la posición superior o primaria, mientras que el otro la posición inferior o secundaria.

Ahora bien, cada uno de los axiomas implica una patología, éste fenómeno tiene consecuencias mucho más amplias para la interacción humana. Cabe suponer que el intento de no comunicarse puede existir en cualquier otro contexto en que se desea evitar el compromiso inherente de toda comunicación. Es por ello, que puede existir: (a) el rechazo de la comunicación, (b) aceptación de la comunicación, (c) descalificación de la comunicación y, (d) el síntoma como comunicación.

Lo Ontológico y lo Epistemológico del Objeto de Estudio

En la presente investigación se plantea como objeto de estudio la práctica pedagógica, el propósito fundamental es generar un constructo desde la visión émic y étic, sustentado en las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica y la planificación didáctica empleada por los docentes como apoyo para el desarrollo de práctica pedagógica diaria. En este sentido, a continuación se presentan los planos ontológico y el epistemológico como base para la ejecución del trabajo investigativo.

Plano Ontológico

La práctica pedagógica es una entidad que se caracteriza por ser dinámica, susceptible de cambios constantes que pueden ser positivos y negativos; de igual manera, permite construir, modificar, diversificar y coordinar esquemas para

establecer una serie de significados que amplían el conocimiento del mundo que rodea a los educandos y así, potenciar su crecimiento personal y profesional.

La práctica pedagógica deja ver la realidad como un constante interactuar con los semejantes; no es estática; entre mayor contacto haya con los otros, más ricas son las experiencias. Esta interacción permite al docente hacer interpretaciones de sí mismo y del contexto; allí se toman en cuenta los saberes, la concepción del mundo, de la vida, y la concepción de ser humano. Para Grau (2006): ...“la realidad se adopta como construida, holística, producto de la interacción, en perenne moldeamiento y plena de valores; ésta es además multifacética, simbólica y dinámica” (p. 27). Entonces, la realidad no es algo ya concebido, ni definitivo, se va dando producto del accionar y de las experiencias que a diario se producen dentro y fuera de los ambientes escolares.

La realidad se construye y reconstruye de allí que, está en constante cambio. La relación que se produce entre la realidad y el sujeto viene dada por experiencias, intercambios, creencias, valores y formas de ver el mundo; en esta relación cada elemento es altamente significativo; se unen para producir cambios importantes en la práctica pedagógica que ejecuta el docente en los distintos ambientes de clase. En esta relación sujeto-realidad todo cambia; los constructos se generan producto de la reflexión y transformación constante.

Con base en lo anterior, es necesario señalar que la práctica pedagógica, en esta investigación, ontológicamente se concibe como una entidad compleja; porque en ella convergen diversidad de elementos importantes como el currículo, los alumnos, los docentes, la planificación, las estrategias, la evaluación, el ambiente escolar, la comunicación, la enseñanza, el aprendizaje, y la comunidad en general; son aspectos que se vinculan para hacer de la enseñanza y el aprendizaje dos procesos, que pueden propiciar cambios en la estructura interna de los educandos. Sin la presencia de cada uno de estos elementos la práctica pedagógica no tendría sentido; es decir, perdería su esencia, y dejaría de cumplir con su objetivo primordial dentro del sistema educativo, como lo es contribuir con la formación integral de la personalidad del educando; entonces, las prácticas diariamente realizadas por el

educador se ejecutarán alejadas de la realidad social.

Igualmente, la práctica pedagógica se concibe como una actividad que hay que conocer; en ese tenor es un todo organizado e impregnado de creatividad con capacidad para desarrollar el pensamiento; por consiguiente, la práctica pedagógica debe emerger desde los procesos cognitivos que propone el enfoque cognitivo; por tanto, debe estar orientada hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento, de los procesos cognitivos básicos como la observación, memorización, definición, análisis, síntesis, comparación, clasificación, inferencia, seguir instrucciones y de los procesos cognitivos complejos como la toma de decisiones, resolución de problemas y la creatividad, con la finalidad como lo dice Ríos (2004) se pueda: ...“llegar a conclusiones ciertas y evitar equivocaciones” (p. 45). Es decir, adquirir la capacidad de resolver imprevistos con asertividad, e imbricados en la realidad en la que se encuentra inmerso el educando.

Bajo esta perspectiva, también es preciso referir, que la práctica pedagógica se observa como una acción que promueve la innovación, la profundización y la transformación de la enseñanza que desarrolla el educador en los diversos ambientes escolares; por tanto, necesariamente, tiene que estar unida a la realidad existente en el aula; al respecto, Castro, Peley y Morillo (2006) dicen:

Todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir de concebir (sic) la práctica pedagógica como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa. (p. 3)

Entonces, la práctica pedagógica al pretender producir transformaciones en la vida de los alumnos, necesariamente, debe tener en cuenta la realidad actual de cada aprendiz; en esta realidad se encuentran inmersas las creencias, valores, costumbres, estilos de vida, formas de pensar y actuar, entre otros elementos, que hacen que cada ser humano sea diferente y tenga su propio estilo de aprendizaje.

Además, para continuar con lo ontológico de la práctica pedagógica, es importante enfocarle desde el punto de vista de lo concreto o lo abstracto. Según, el

enfoque que le da la investigadora, la práctica pedagógica es una entidad concreta, porque puede ser tratada en su propia esencia; es decir, permite dilucidar las diferentes aristas que la conforman para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, la práctica pedagógica difiere de lo abstracto, porque tiene unos actores precisos que la conforman y que actúan en circunstancias muy concretas.

La práctica pedagógica se ve también como subjetiva, porque es concebida desde la conciencia de los docentes y producto de sus interacciones sociales, su historia personal, su formación y cultura; es decir, la ejecución de la práctica del maestro depende de cómo éste la estructure en su pensamiento, producto de lo aprendido en los intercambios sociales. Para González (1997) la subjetividad es: “La constitución de la psique en el sujeto individual, e integra los procesos y estados característicos a este sujeto en cada uno de sus momentos de acción social, los cuales son inseparables del sentido subjetivo que dichos momentos tendrán para él” (p. 107).

Según el planteamiento del autor, la perspectiva subjetiva de la práctica pedagógica se constituye en un elemento fundamental para explicar la manera cómo los maestros la desarrollan diariamente en el ambiente escolar, puesto que para ello, se ponen de manifiesto las creencias, costumbres, valores y pensamientos, que se conjugan para darle forma al estilo de práctica pedagógica que se evidencia en la realidad de la institución escolar. La subjetividad del docente permite comprender el tipo de interacciones que el educador establece con el educando, y, por ende, la práctica pedagógica que se produce desde la subjetividad del maestro.

Plano Epistemológico

La práctica pedagógica se propone contribuir con el desarrollo integral de la personalidad de los educandos; este desarrollo se consolida a través del uso adecuado de las estrategias de enseñanza, de una comunicación en la que docentes y alumnos interactúen en igualdad de condiciones y, una planificación diaria en la que se reflejen los tres momentos de la clase y que esté estrechamente vinculada con lo que ejecutan los docentes en la práctica. Estos tres aspectos son algunos de los que

permiten interpretar la práctica pedagógica, y fueron seleccionados por la investigadora por considerarlos elementos medulares para la buena ejecución de ésta;

Es importante destacar, que epistemológicamente se asumió la subjetividad como fuente del conocimiento, tomando en cuenta que las acciones diarias que ejecuta el ser humano emergen de su conciencia, según sus creencias, cultura, formas de pensar, de sentir y producto de sus interacciones simbólicas; de esta forma, el individuo elabora sus opiniones sobre la base de las experiencias vividas, en el caso de la práctica pedagógica, el docente la ejecuta de acuerdo con sus experiencias, y con la relación que establece diariamente con sus semejantes.

Al respecto Jaramillo y Murcia (2000) exponen: “La dimensión subjetivista considera que la realidad es desde y para los sujetos; por ello, el mundo depende de las percepciones que el sujeto tenga sobre él” (p. 52). En este sentido, para la interpretación del fenómeno el investigador centra su atención en el interior del investigado. Sandín (2003) explica: “Comprender las acciones humanas será lo mismo que colocar nuestra atención en la vida interior y subjetiva de los actores sociales. Vida subjetiva que es dinámica y mutuamente constitutiva con la estructura social en la que se inserta” (p. 57). Entonces, la subjetividad para esta investigación se produce desde el interior de la conciencia de los docentes.

Es importante destacar, que si la base del conocimiento está constituida por la subjetividad, es necesario precisar que el estilo de pensamiento que condujo la investigación fue el introspectivo vivencial, porque según Padrón (1992): “El conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de la conciencia subjetiva” (p. 12). Entonces, la construcción del conocimiento se realiza desde la conciencia de los docentes, producto de sus vivencias y experiencias diarias con su entorno.

CAPÍTULO III

EI MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Naturaleza de la Investigación

La práctica pedagógica reviste gran importancia para el proceso de enseñanza, porque en ella convergen elementos como: docentes, alumnos, estrategias, comunicación y planificación, entre otros, que se interrelacionan y actúan para generar aprendizajes en los educandos. En la práctica pedagógica diariamente, se suscitan diversidad de interacciones que pueden influir de manera positiva y negativa en el educando y en la práctica misma. En este sentido, es necesario ver la manera como los docentes desarrollan su práctica pedagógica, tal como se presenta en su contexto real, desde su verdadera naturaleza, para determinar las interacciones que en ella se producen, y que explican en gran medida el tipo de enseñanza predominante en las prácticas cotidianas, y el aprendizaje a través del cual, el alumno construye su realidad personal y social.

La práctica pedagógica del docente desempeña un papel importante en la educación del alumno, porque lo forma en el aspecto personal y profesional, para que pueda desenvolverse adecuadamente en su entorno y enfrentar las diversas situaciones que a diario se presentan en éste. Es así como para garantizar el buen desarrollo de la práctica pedagógica, los educadores deben incorporar estrategias, propiciar una comunicación horizontal, y diseñar una la planificación que guie y oriente la práctica diaria. Las estrategias, la comunicación y la planificación didáctica, representan sólo algunos elementos que bien desarrollados permiten la ejecución coherente de la práctica pedagógica.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, se desarrollo una investigación cualitativa, la cual según Lerma (2004):

Se refiere a los estudios sobre el quehacer cotidiano de las personas o de grupos pequeños. En este tipo de investigación interesa lo que la gente dice, piensa, siente o hace (...) Su función puede ser la de describir o la de generar una teoría a partir de los datos obtenidos. (p. 72)

El planteamiento del autor refiere a la investigación cualitativa como el estudio de las prácticas diarias, que se suscitan en la vida de los seres humanos; por tanto, deben estudiarse en su contexto real, para poder extraer la esencia de éstas, lo que realmente hace que se realicen de cierta manera y no de otra.

Por su parte Hernández, Fernández y Baptista (2006) comentan en relación con la investigación cualitativa:

...puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativa (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas le otorgan). (p. 9)

De acuerdo con el planteamiento de los autores, en la investigación cualitativa se requiere el estudio de la realidad en su ambiente natural, tal y como se expresan los hechos o situaciones, con el propósito de extraer toda la información posible, que permita interpretarlos, comprenderlos y determinar su actuación dentro de un contexto determinado; de esta manera, se produce una aproximación a un constructo que explica la forma como se presentan los fenómenos, que para el caso de este estudio es la práctica pedagógica.

Ahora bien, el presente estudio se apoyó en el paradigma interpretativo, que permite profundizar en el objeto de estudio, a través de un proceso constante de interpretación, que finalmente, condujo a su comprensión a partir del significado que los actores le otorgan a sus acciones. Montenegro, López, Narváez y Gaviria (2006) plantean: “El paradigma interpretativo preconiza la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos, centrándose básicamente en las intenciones, motivos y razones de los sujetos implicados” (p. 64). En este sentido, por medio de este paradigma se interpreta el objeto de estudio de acuerdo con las experiencias de éste y no por su realidad externa; por tanto, se privilegia la existencia de la conciencia

subjetiva.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto la investigación se realizó a través del método fenomenológico, entonces, vale preguntar: ¿por qué a través del método fenomenológico? Porque se busca interpretar y comprender la práctica pedagógica que a diario ejecutan los docentes con sus alumnos en los ambientes escolares desde su verdadera naturaleza, es decir, tal y como ocurren en la realidad. El método fenomenológico ofrece la oportunidad para interpretar; y en el caso particular de la presente investigación, es esencialmente la interpretación de la práctica pedagógica, que realizan los docentes de la Escuela Bolivariana “La Victoria”, subsistema de Educación Básica, para generar un constructo, el cual se constituye en el fin último de la investigación.

Con respecto a la fenomenología Sandín (2003) expone: “La fenomenología es una corriente del pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben” (p. 62). Es decir, la fenomenología hace énfasis en lo individual, en lo que a diario se vive, y conscientemente se realiza con una intención; por tanto, permite interpretar la esencia de los fenómenos desde su verdadera naturaleza.

Por su parte Icart, Fuentelsaz y Pulpón (2006) plantean: “La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad y de su origen; estudia el mundo tal como se presenta en la consciencia. La experiencia subjetiva inmediata adquiere primacía como base del conocimiento” (p. 25). Los autores afirman que la fenomenología estudia la experiencia vital y cotidiana; igualmente, permite descubrir las estructuras significativas de los fenómenos a través de sus análisis.

Ahora bien, es importante destacar, que a través del método fenomenológico se busca analizar los contenidos de la consciencia; para el caso de la práctica pedagógica, es interpretarla, para comprenderla desde la manera como ésta se presenta en la consciencia de los docentes. Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1999) exponen: “Se trata de conocer qué elementos resultan impredecibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y qué relación se establece entre ellos” (p. 42). Es decir, explicar las relaciones entre algunos de los elementos que

constituyen la práctica pedagógica como: estrategias de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica, para determinar la forma cómo éstos la ejecutan.

Desarrollo del Proceso de Investigación

La presente investigación giró en torno a la aproximación de un constructo sobre la práctica pedagógica desde la visión Émic y Étíc; para ello, se siguió una secuencia que se describe a continuación:

1. Primer contacto con el escenario: se realizó una visita a la Escuela Bolivariana “La Victoria” para establecer relaciones con los maestros e informar acerca de la investigación y comunicarles su propósito. Dada la disposición de éstos para colaborar en el proceso investigativo, se procedió a explicarles que el estudio se realizaría por medio de observaciones, entrevistas y análisis de documentos; por tanto, la participación de cada docente sería en calidad de informante.

2. La recolección de la información: Una semana después de establecer el primer contacto con el escenario, la investigadora inició el proceso de observaciones; proceso que duró aproximadamente seis (06) meses, debido a que no fueron consecutivas, se realizaron en intervalos de ocho a quince días. Fueron diez observaciones a cada docente, para un total de 40 observaciones con una duración de cuatro (4) horas cada una; la decisión de realizar diez observaciones a cada informante fue con la intención de prever la aparición de nuevos aspectos que constituyeran una fuente valiosa de información; es así como, en la décima observación se decidió la retirada del escenario, debido a que los datos se repetían; es decir, se produjo la saturación teórica.

Una vez culminado el proceso de observaciones, se procedió a realizar las entrevistas a cada uno de los docentes informantes; fueron tres a cada maestro, para un total de doce entrevistas en diferentes momentos, se les ofreció a los docentes la oportunidad de seleccionar las condiciones, para evitar predisposición y generar un clima agradable y, de confianza; fue así como éstos seleccionaron el lugar, día y la hora para la realización de cada entrevista.

En cuanto al análisis documental se hizo al final; es decir, luego de realizar las observaciones y entrevistas. Se solicitó a cada informante sus planificaciones, de las cuales se analizaron siete (7) de cada docente, para un total de veintiocho planificaciones

3. Salida del escenario: el retiro del escenario se produjo al realizar la observación 40, momento en el cual se comenzó a repetir la información ya obtenida en observaciones anteriores. En cuanto a las entrevistas, se llegó hasta la tercera, en la que al igual que las observaciones la información empezó a tener similitud con las anteriores. En este momento de la investigación se produjo el principio de saturación de la información, el cual para Kornblit (2007) significa: ...“que no se hallará ninguna información adicional por la cual el investigador pueda desarrollar propiedades de tal categoría” (p. 55). Significa, que deja de surgir información que puede enriquecer las categorías; por tanto, se asume que el investigador debe abandonar el contexto de estudio, debido a que ya no conseguirá más datos relevantes para la investigación.

3. El proceso de teorización: la teorización permite establecer relaciones conceptuales a través de las cuales se puede comprender mejor el objeto de investigación. Para Strauss y Corbin (2002): “Teorizar es el acto de construir, a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones” (p. 28). Significa que la teorización se apoya en la información que aportan los actores de la investigación; por tanto, requiere de un proceso exhaustivo de selección, organización, análisis e interpretación de los datos, que permita al investigador generar la teoría que mejor explique el fenómeno estudiado.

En este sentido, una vez recolectada la información, se procedió a realizar la selección y agrupamiento de ésta a través de los procesos de categorización y codificación, que permitieron establecer las subcategorías y categorías correspondientes a cada unidad temática, para su respectivo análisis e interpretación.

Con respecto a lo anterior, Martínez (1999) explica: “En la teorización la mente inicia un auténtico juego con las categorías: percibe, contrasta, compara,

agrega y ordena categorías o grupos de categorías y sus propiedades, establece nexos, enlaces o relaciones” (p. 34). De acuerdo con el planteamiento del autor, una vez que se agruparon las subcategorías y categorías, se realizó un constante y progresivo proceso hermenéutico del cual se derivaron los conceptos emergentes, y continuo a éstos, los conceptos abarcadores emergentes, que finalmente, se constituyeron en la base para elaborar el constructo final.

Informantes Clave

Los informantes clave fueron (4) docentes, uno del sexo masculino y tres del sexo femenino, que trabajan en la Escuela Bolivariana “La Victoria, Rubio, Municipio Junín; la selección de los docentes se hizo de forma intencional, la cual según Varkevisser, Pathmanathan y Brownlee (2011)...“se utiliza cuando se aborda una cantidad limitada de informantes que se seleccionan estratégicamente, de modo que su información exhaustiva brinde un conocimiento óptimo de un tema” (p. 227). En este sentido, la selección intencional se hizo con la finalidad de obtener información variada y rica, para orientar adecuadamente el análisis de los datos obtenidos. De igual modo, para la selección la investigadora estableció los siguientes criterios:

a) **Receptividad para colaborar durante todo el proceso de la recolección de la información:** los informantes seleccionados fueron los que se mostraron interesados, y por tanto, estuvieron de acuerdo con formar parte de la investigación.

b) **Diversidad en la Formación académica:** de los 4 docentes informantes, 2 son Licenciados en Educación, 1 con mención Matemática, graduado en la Universidad de los Andes Táchira, actualmente cursa la especialización en Planificación Educativa en la Universidad Valle del Momboy; y el otro con mención Educación Integral, graduado en la Universidad Bolivariana. En cuanto a los dos informantes restantes, 1 es graduado de profesor, especialidad Educación Integral, mención Educación Para el Trabajo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio, y finalmente, el otro es

bachiller docente, mención Educación Normal graduado en la Normal “Gervasio Rubio”, siguió sus estudios y obtuvo el título de Profesor en Educación Integral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, y en la actualidad realiza la especialización en Planificación Educativa en la Universidad Valles de Momboy.

c) **Variabilidad en cuanto a la experiencia profesional:** una docente tiene 5 años de servicio, de los cuales 1 año estuvo contratado y tiene 4 años fija en la institución, es la primera vez que trabaja con primer grado. Otra docente tiene 3 años de experiencia; dos años contratada y uno fija en la institución; es la primera vez que trabaja con segundo grado, ha trabajado con primero y cuarto. Con respecto a los dos informantes restantes: uno tiene 17 años de servicio distribuidos de la siguiente manera: 2 años en el NER 292, 1 año en la Escuela Cayetano Redondo en San Antonio, 5 años en la Escuela Belisario Díaz Rangel en Bramón, 9 años en la Escuela Bolivariana “La Victoria”, en donde se ha desempeñado en todos los grados como especialista de inglés y como docente de aula ha trabajado con primero, tercero, cuarto, y sexto.

Finalmente, otro informante tiene 27 años de servicio, distribuidos de la siguiente forma: 4 años en el colegio privado “Fermín Toro”; ingresó al Ministerio de Educación en el año 1988 y laboró 3 años en primer grado en la Escuela Presbítero Miguel en San Carlos, Estado Cojedes, 8 años en la Escuela Torbes en Río Chiquito, Municipio Junín; allí trabajó con primer y sexto grados; igualmente, como especialista de Educación Física y Educación para el Trabajo. Seguidamente, fue trasladado a la Escuela “La Victoria”, en esta institución tiene 12 años de servicio y ha trabajado con primero, segundo, cuarto y sexto grados.

Bajo esta perspectiva a continuación se presenta el resumen de las características principales que identifican cada informante dentro del proceso de investigación. Con la intención de resguardar la identidad de cada informante, la investigadora estableció una codificación que orienta la lectura en el análisis de la información.

1. DIG: Docente femenino, 3 años de servicio, Licenciada en Educación,

Mención Educación Integral, graduada en la Universidad Bolivariana. Docente nacional, en condición de ordinaria, domiciliada los Palones, zona urbana del Municipio Junín.

2. **D2M:** Docente masculino, 17 años de servicio, Licenciado en Educación, mención Matemática, graduado en la Universidad de los Andes, Táchira. Docente nacional, en condición de fijo, domiciliado en la Victoria Parte Alta, zona urbana de Rubio.
3. **D3E:** Docente femenino, 27 años de servicio, Bachiller Docente, mención Educación Normal, graduada en la Normal “Gervasio Rubio”, igualmente, es Profesor en Educación Integral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. Docente nacional, en condición de fijo, domiciliada en San Martín, zona urbana de Rubio.
4. **D4A:** Docente femenino, 5 años de servicio, Profesora en la especialidad de Educación Integral, mención Educación Para el Trabajo, graduada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. Docente nacional, en condición de ordinaria, domiciliada en San Diego, zona urbana de Rubio.

Proceso para la Recolección de la Información

La recolección de la información suministrada por cada uno de los actores se realizó a través de la observación, la entrevista y el análisis documental. En cuanto a la observación, esta técnica es importante, porque permite observar los acontecimientos tal cual como se producen en la realidad. Para Gavari (2005) la observación:

...puede considerarse como una especialización, caracterizada por el uso de un cierto conjunto de procedimientos, dirigidos a obtener una percepción deliberada de la realidad mediante un registro sistemático y específico de determinados aspectos de esa realidad, en el marco de un cierto objetivo o programa de trabajo. (p. 86)

En este sentido, la observación conduce a la obtención de información

detallada acerca de lo que ocurre con el objeto de estudio, la manera como se comporta, entre otros aspectos importantes, que proporcionan información elemental para el proceso de investigación. De allí que, en la presente investigación la observación se desarrolló por medio de los sistemas de observación propuestos por Gavari (2005) que son: sistema categorial, descriptivo, narrativo y tecnológico. Específicamente, se empleó el sistema de observación narrativo, puesto que el registro de los acontecimientos se realiza en sus límites naturales; además ofrece oportunidad para hacer una descripción detallada de objeto de estudio, no hay restricciones al momento de producirse la observación. En este sistema de observación todo lo que acontece es importante. Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1999) afirman:

...el registro de un acontecimiento a través de un sistema narrativo va a implicar la obtención de información acerca del proceso que sigue la situación a estudiar, así como sobre otros datos de interés que puedan estar influyendo en la ocurrencia del acontecimiento. Por otra parte, la información que obtengamos respecto a nuestro objeto de estudio va a estar influenciada por la propia visión del observador, ya que sus percepciones, su capacidad de captación y expresión determinarán qué registrará y cómo lo hará. (p. 162)

De acuerdo con el planteamiento de los autores, los sistemas narrativos ayudan a encontrar patrones de conducta que determinan el comportamiento de la situación que se investiga, por lo que, es importante recolectar toda la información de forma precisa y detallada para evitar que se pierdan datos que puedan resultar importantes para la explicación y comprensión del fenómeno.

La información obtenida producto de la observación, fue registrada a través de las notas de campo, porque constituyen un instrumento abierto y flexible que le ofrece al investigador la posibilidad de captar los imprevistos; además que los hechos se observan tal cual como se presentan, libres de mediación o focalización previa. Con respecto a las notas de campo, Latorre (2007) escribe:

Son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. El objetivo es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones. (p. 58)

Este instrumento de recolección de información permite explorar, describir y explicar la secuencia de los procesos que ocurren, y los diversos factores que influyen en el objeto de estudio, lo que permite captar los hechos de la misma manera como se suscitan; igualmente, da paso a los diversos imprevistos, que se puedan presentar en el escenario en el que actúa el objeto de estudio.

En lo que respecta a la entrevista, se utilizó como técnica de apoyo para ampliar la información obtenida producto de las observaciones. Para Martín (2005):

La entrevista es un proceso comunicativo en el cual la interacción de, al menos, un sujeto y un entrevistador intenta recuperar la percepción, el significado de un determinado objeto de estudio mediante la reconstrucción de los procesos, los contenidos y los significados de las experiencias personales del sujeto entrevistado. (p. 171)

En este sentido, a través de la entrevista se extrae información más detallada con respecto al objeto de investigación; se ahonda en aquellos aspectos que no pueden ser captados a través de la observación. Cabe acotar que se tomó el tipo de entrevista en profundidad, debido a su carácter profundo, personalizado, espontáneo y flexible. Canales (2006) expresa: “La entrevista en profundidad se ha concebido como una técnica que busca los aspectos de profundidad (la verdad del entrevistado), accediendo a captar toda la profundidad y todo el espectro de sus emociones, buceando en los rincones ocultos de la interioridad del sujeto que salen a la superficie a través de sus palabras” (p. 237). Significa, que la entrevista en profundidad, permite buscar en el interior del entrevistado para extraer todos aquellos detalles importantes y significativos acerca del objeto de estudio, de acuerdo con su experiencia, creencias e interacciones sociales.

El desarrollo de la entrevista se realizó por medio de un guión de entrevista el cual según Valles (2007): “Se caracteriza por la preparación de un guión de temas a tratar (y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista)” (p. 180). Entonces, el carácter de las preguntas es abierto, para dar oportunidad para que, por medio de las respuestas, se obtengan datos más precisos y confiables. El tipo de guión fue no estructurado; por tanto, éste permitió el diseño preguntas guía para realizar el proceso de interacción

comunicativa.

Es importante destacar que los relatos de los informantes clave fueron grabados en cintas magnetofónicas, las cuales representan una fuente de apoyo importante para el investigador, debido a que evitan que se distorsione o se pierda información, puesto que se graban los relatos tal cual son emitidos por el entrevistador. Una vez finalizada cada entrevista, se procedió a su transcripción para realizar la respectiva categorización y codificación.

Finalmente, en lo respecta a la técnica del análisis documental, al igual que la entrevista, se realizó con la intención de profundizar y ampliar la información con respecto al objeto de investigación. Al respecto, Bisquerra (2009) afirma: “El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias” (p. 349). Entonces, el análisis de documentos es una técnica valiosa cuando se quiere ampliar detalles que resultan útiles para entender mejor el objeto de investigación.

Igualmente, Bisquerra (2009) comenta: “El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios” (p. 349). Entonces, los documentos son una fuente importante de recolección de información, puesto que las experiencias, vivencias o situaciones que se encuentran de forma escrita, ayudan a clarificar y profundizar más en el conocimiento del objeto de estudio.

Es importante aclarar, que para esta investigación los documentos están constituidos por las planificaciones diarias (unidades didácticas) que diseñan los docentes para guiar y orientar su práctica pedagógica. El respectivo análisis se hizo en función de las estrategias de enseñanza que emplean los maestros durante la realización de su práctica pedagógica.

Es preciso destacar, que para realizar el análisis documental se procedió a revisar detalladamente cada una de las planificaciones de los docentes, siete (7) de cada informante para un total de 28 planificaciones; esto con la intención de extraer

las categorías correspondientes a la unidad temática respectiva (planificación didáctica). Una vez identificadas las categorías se procedió a realizar el análisis respectivo contrastando lo plasmado en cada una de las unidades didácticas con lo que ocurre en la práctica pedagógica de cada maestro. Vale aclarar que se analizaron sólo las planificaciones diarias de cada informante.

Es importante señalar, que las categorías emergentes fueron: (a) La cotidianidad en el acto pedagógico; (b) métodos de enseñanza en el acto pedagógico; (c) técnicas de enseñanza en el acto pedagógico y (d) materiales didácticos en el acto pedagógico.

Proceso para el Análisis e Interpretación de la Información

La realización del proceso de análisis e interpretación de la información obtenida durante los tres momentos del proceso de investigación: prolegómeno, ejecución y epílogo, se realizó a través del proceso codificación y categorización. En cuanto a la codificación, hay que destacar que este proceso facilita la identificación y lectura de las observaciones, relatos y análisis de documentos empleados en el proceso de análisis de la información. Para Rodríguez, Gil y García (1999): “La codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna un código a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que consideramos incluida” (p. 208). Entonces, la codificación deja constancia de las categorías establecidas, y puede ser a través de un número, letra, palabras o abreviaturas.

Es importante mencionar que el proceso de codificación para esta investigación se desarrolló a través de la propuesta de Strauss y Corbin (2002), en la que se establecen tres formas de codificación que son: abierta, axial y selectiva. En lo que se refiere a la codificación abierta, según Strauss y Corbin (2002) ésta consiste en: “El proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). El planteamiento de los autores indica, que a través de la codificación abierta se desglosan los datos obtenidos durante la recolección de la información en varias unidades de significado.

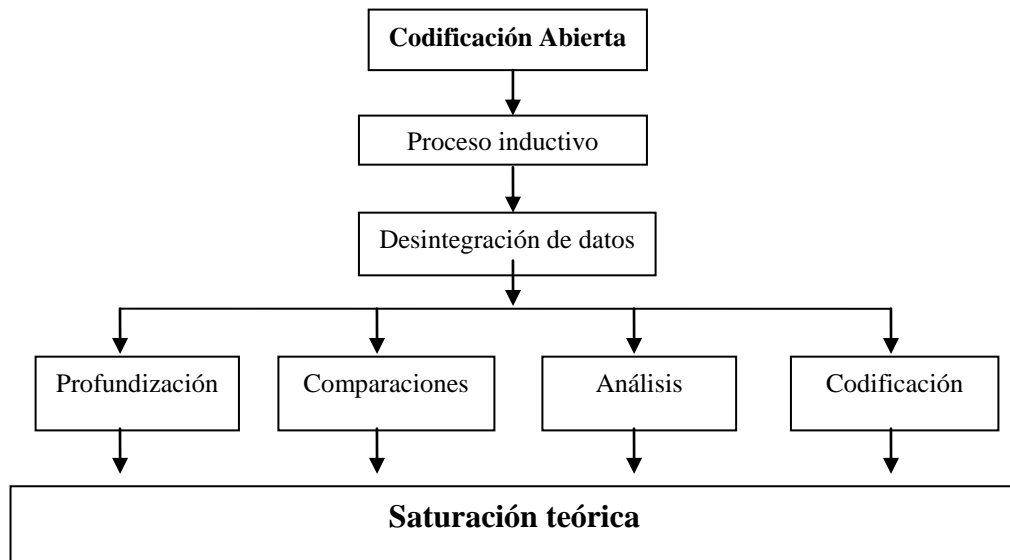


Gráfico 2. Pasos para la realización de la codificación abierta.

El gráfico 2, muestra la secuencia que se sigue para la realización de la codificación abierta, es así como, luego de la transcripción de las entrevistas, observaciones y análisis documental, la codificación abierta que se siguió para esta investigación, consistió, inicialmente en un proceso inductivo, a través del cual se desintegraron todos los datos para analizarlos y establecer comparaciones entre éstos. Esta desintegración dio origen a una serie de palabras clave que se iban relacionando con el objeto de investigación.

Hay que destacar, que producto de la profundización en las fuentes de datos, en su análisis, codificación y comparaciones constantes, se produjo la saturación teórica, la cual según Valles (2007): ...“se alcanza cuando la información recogida resulta sobrada en relación con los objetivos de la investigación. Esto es, nuevas entrevistas, nuevas observaciones o documentos no añaden nada a lo relevante o conocido” (p. 68). En este sentido, al llegar al punto de saturación se deja de buscar más información, porque se considera que ésta ha alcanzado su punto más álgido, en el que los datos adicionales dejan de hacer aportes significativos para la investigación.

En cuanto a la codificación axial, ésta permite establecer los vínculos

existentes entre las subcategorías y categorías.

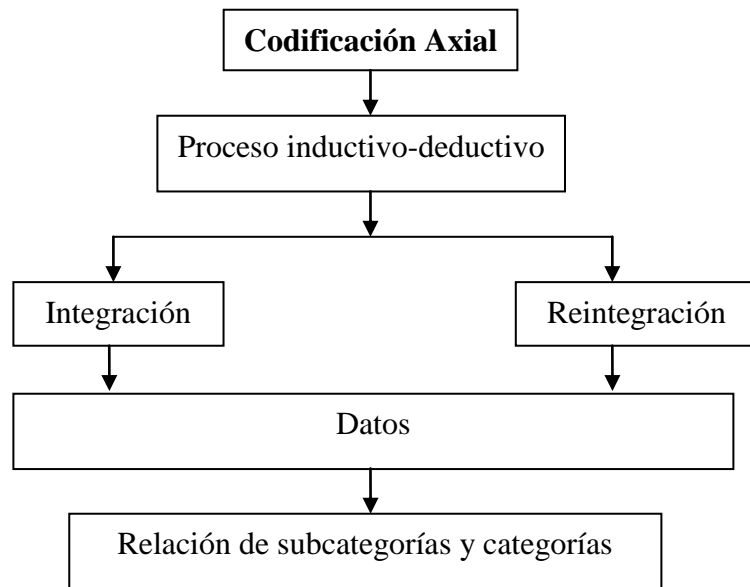


Gráfico 3. Pasos para la realización de la codificación axial.

El gráfico 3, representa el proceso que se sigue para la codificación axial, entonces, al respecto Strauss y Corbin (2002) afirman que la codificación axial consiste en: ...“un proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p. 134). En este sentido, una vez que se realiza la desintegración de los datos y obtenida la saturación teórica, constantemente se fueron integrando y reintegrando el todo y sus partes; de manera que, progresivamente fue emergiendo el sentido de cada uno de los datos o grupo de datos; de esta manera, se descubrió la forma para incorporar las respectivas palabras clave en cada una de las diferentes subcategorías y éstas, a su vez, a cada categoría correspondiente.

Finalmente, en lo que respecta a la codificación selectiva, se siguió el mismo proceso realizado en la codificación abierta y axial, para avanzar a un nivel más elevado de abstracción.

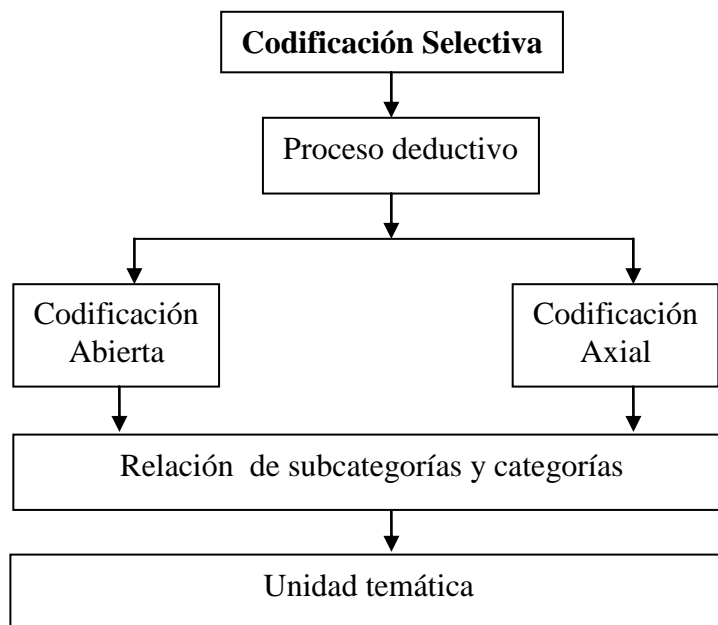


Gráfico 4. Pasos para la realización de la codificación selectiva.

El gráfico 4, esquematiza el proceso realizado para la codificación selectiva, entonces, una vez que se obtuvieron los datos en las codificaciones anteriores, se integro cada subcategoría y categoría a su respectiva unidad temática. Strauss y Corbin (2002) escriben en relación con la codificación selectiva y explican que: ...“es el proceso de integrar y refinar las categorías.” (p. 157). Significa entonces, que producto de la comparación constante que se realizó en las codificaciones anteriores, en este momento se incorporaron las unidades temáticas que representaron el hecho medular para la investigación y la generación de un constructo.

Ahora bien, luego de especificar los tres pasos realizados para la codificación de los datos, a continuación se presenta un resumen de éstos (ver gráfico 5).

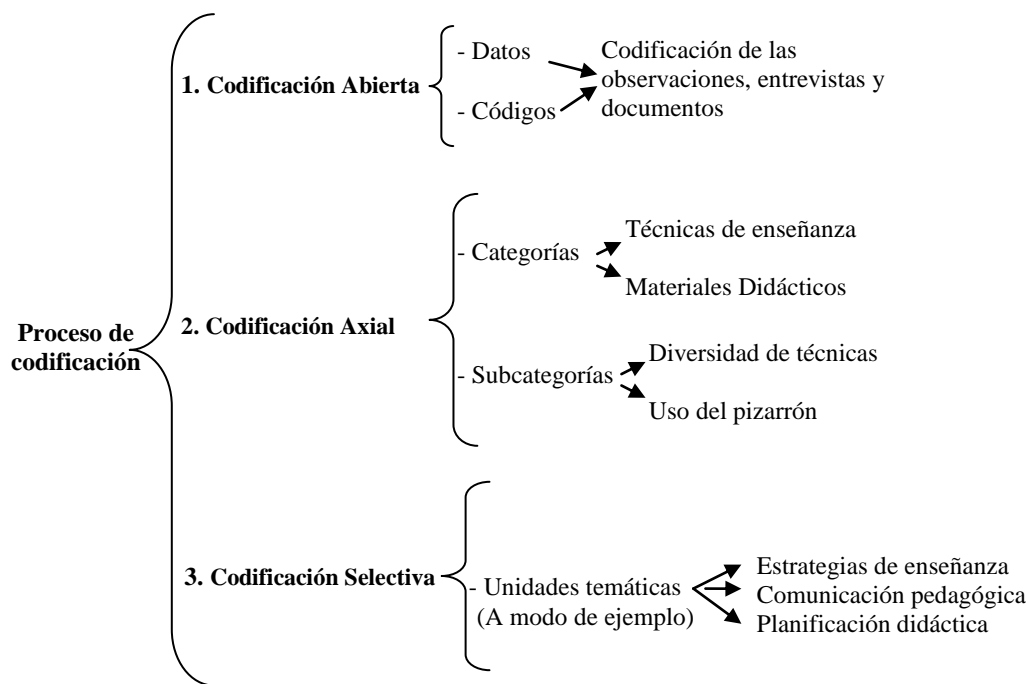


Gráfico 5. Resumen del proceso de codificación.

El gráfico 5, representa la secuencia que se siguió en la investigación para el proceso de codificación, hay que aclarar, que lo anterior representa sólo un ejemplo, los datos concretos se encuentran contemplados en los protocolos de investigación en los respectivos anexos.

Ahora bien, luego de realizar el proceso de codificación expuesto anteriormente, es preciso referir la forma como se presentó la codificación para los relatos, observaciones y análisis documental, expresado en las secciones de información para cada una de las unidades temáticas. Con respecto a la codificación de los informantes se expresan la inicial del cargo que poseen en la escuela, el número que indica la posición en la que aparecen en cada uno de los relatos y observaciones, y la inicial del primer nombre, por ejemplo: **D1G, D2M, D3E, D4A**. Seguidamente, se encuentra el tipo de técnica a través de la cual se obtuvo la información: **E1** (entrevista inicial), **E2 y Ef** entrevista final.

En cuanto a las observaciones aparecen con la siguiente codificación: **O1.1,**

O1.2, O1.3, O1.f, el primer número indica la posición del docente, y el segundo la cantidad de observaciones realizadas a ese docente. En el análisis documental se destacan las unidades didácticas; por tanto, se refieren así: **Ud.1**, el número indica la secuencia de éstas. También hay que referir, que la información se organizó en Protocolos de Información, y aparecen **P1, P2 y P3**, cada número indica el momento en que se encuentran ubicados los datos: prolegómeno, ejecución y epílogo.

Finalmente, fue necesario asignar un código a cada categoría y subcategoría para su mejor ubicación, para ello se emplearon las letras de la **A.1** hasta **K** que corresponde con el epílogo; el número indica la subcategoría para esa categoría. Desde la **A.1** hasta **J** para la ejecución; y desde **A.1** hasta **I** para el epílogo. Un resumen de toda la información se representa así: **(E1-O1.1, O1.2- P1,A.1)**, **E1**: entrevista uno, **O1.1, O1.2**: observación al docente uno, dos observaciones: **P1**: protocolo relacionado con el epílogo; **A.1**: categoría a la que pertenece la información con su correspondiente subcategoría. Toda la información se ubica en los anexos respectivos.

Una vez establecido el proceso de codificación se procedió a realizar la categorización a través del cual se establecieron una serie de aspectos puntuales, que orientaron la sistematización de la información. Una vez finalizado este proceso, se procedió a realizar la transcripción de los datos obtenidos; luego, se organizó nuevamente la información, para incorporar nuevas subcategorías y categorías; todo esto producto de la revisión constante de la información obtenida a través de las técnicas e instrumentos de recolección mencionadas en el apartado anteriormente expuesto.

Seguidamente, se agruparon todas las subcategorías y categorías emergentes de acuerdo con las unidades temáticas; todo esto se llevó a cabo por medio del proceso de categorización, el cual según Martínez (1999): “Consiste en resumir o sintetizar en una idea o conjunto de datos o información escrita, grabada o filmada para que se pueda manejar fácilmente” (p. 232). Por tanto, la categorización facilita la agrupación y síntesis de toda la información recolectada de manera, que quede bien estructurada para obtener una mejor interpretación de ésta. Entonces, de esta forma se

fue relacionando cada categoría y su respectiva subcategoría con cada una de las unidades temáticas. De igual modo, a cada categoría y subcategoría se incorporó un concepto emergente; y a partir de éste se integraron conceptos abarcadores emergentes, como fuente de apoyo para el diseño del constructo.

Unidades Temáticas

Las unidades temáticas se establecieron previamente de acuerdo con los objetivos de la investigación, y con la intención de ofrecer una mejor orientación y recolección de la información para el estudio. La decisión crear con antelación las unidades temáticas se apoyó en el planteamiento de Galeano (2004) quien expone:

En un primer momento, antes de iniciar el trabajo de campo de acuerdo a los objetivos de la investigación, a los acercamientos previos a la problemática y mediante la revisión de estudios anteriores, se establecen categorías con un carácter preliminar, sujetos a continuas precisiones, a nuevas incorporaciones o a desechar algunas. (p. 40)

La autora expone que se pueden establecer previo al proceso de investigación las categorías, las cuales varían o se mantienen de acuerdo con los datos recogidos. Rodríguez, Gil y García (1999) confirman el planteamiento de Galeano y explican: “Una cuestión importante en la categorización de los datos es establecer las categorías a emplear. Estas pueden estar predefinidas, o por el contrario, pueden surgir a medida que se analizan los datos” (p. 209). Entonces, sobre la base de los planteamientos de Galeano, Rodríguez, Gil y García, para este estudio se instituyeron sólo las unidades temáticas; las categorías y subcategorías emergieron de los datos obtenidos de los informantes claves a través de la observación, entrevista y análisis documental. Entre las unidades temáticas que se consideraron se encuentran:

a. Estrategias de Enseñanza: se puede definir como el conjunto métodos, técnicas y materiales didácticos, que emplean los docentes durante la realización de su práctica pedagógica de manera reflexiva y flexible, con la intención de estimular, dirigir, y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

b. Comunicación pedagógica: proceso de interacción entre docentes y educandos, que se lleva a cabo durante la realización de la práctica pedagógica; en

este proceso intervienen y se vinculan elementos como la oralidad, lo proxémico y lo escritural, entre otros, con el propósito de ayudar en el cumplimiento de los objetivos propuestos durante la jornada de clase; de esta manera, se contribuye con la buena ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c. Planificación didáctica: proceso previo de imaginación, investigación y diseño de las actividades que orientan la práctica pedagógica diaria de los docentes en los diversos ambientes de clase. La planificación didáctica se propone consolidar los objetivos previstos; para ello, es necesario, que ésta se diseñe en función de las características, necesidades e intereses del grupo de educandos.

Dependencia y Credibilidad de la Investigación

En cuanto a la dependencia y credibilidad de la investigación, varios autores coinciden en que ésta viene dada básicamente por la triangulación de la información. Es así como Guazmayán (2004) dice que:

La triangulación busca combinar dos o más metodologías para la recolección y análisis de datos y para el establecimiento de conclusiones. La triangulación se convierte de ese modo en el procedimiento (o mejor conjunto de procedimientos) más importante y poderoso de contrastación, esto es, de producción de credibilidad en la investigación cualitativa. Pero por su multifuncionalidad, también nos ha permitido reforzar la confirmabilidad y la dependencia de los datos. (p. 184)

El planteamiento del autor deja ver, que la triangulación es el mejor proceso para verificar la dependencia y credibilidad de la investigación cualitativa; la triangulación que se emplea para esta verificación puede ser de cualquier tipo: teórica, metodológica, de datos, del investigador y múltiple; independientemente de la tipología, todas tienen el mismo propósito al momento de ser aplicada en la investigación.

Por su parte, Martínez (2006) apoya el planteamiento de Guazmayán y escribe:

...se pueden realizar varias triangulaciones que mejoran notablemente los resultados de la investigación y su validez y confiabilidad. De una manera particular, se pueden combinar, en diferentes formas y técnicas. La idea central es utilizar todo lo que se considere pertinente, tenga relación y se

considere útil. (p. 9)

En este sentido, la triangulación además, de ser una técnica de análisis de resultados, hace aportes significativos para determinar la dependencia y credibilidad de la investigación, porque permite comparar y contrastar para validar la información obtenida a través de las diferentes técnicas y métodos. Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirman que la triangulación consiste: ...“en chequear los datos e interpretaciones a través del uso de diferentes fuentes de información y/o diferentes técnicas de recolección de datos” (p. 622). En este sentido, cuando se emplean varias fuentes para analizar los datos, existe mayor grado de dependencia y credibilidad, debido a que se conjugan diferentes puntos de vista, se establecen semejanzas y diferencias, que conducen a aclarar todo los aspectos relacionados con el objeto de investigación.

La triangulación que se realizó en la presente investigación fue de datos, teórica y de tiempo. En relación con la triangulación de datos, Hernández, Fernández y Baptista (2006) comentan: “La triangulación de datos se realiza de diferentes instrumentos de recolección de datos” (p. 667). Para el caso de la presente investigación se emplearon específicamente tres fuentes para obtener la información, entre las que se mencionan: observación, entrevistas y análisis documental, esta variedad hace que se produzca una mayor riqueza en los datos que se obtienen.

En lo que se refiere a la triangulación teórica, Según Blasco y Pérez (2007): “Se trata de utilizar diferentes perspectivas para interpretar un mismo conjunto de datos” (p. 88). En este caso, la triangulación teórica se realizó desde la opinión de los informantes clave, de la investigadora y de distintos autores encontrados en referencias bibliográficas; esto con la finalidad de contrastar la información y sustentar la interpretación de los hallazgos. Es así, como desde la triangulación teórica se confronta y explica ampliamente la situación investigada.

Con respecto a la triangulación de tiempo, Rodríguez, Gil y García (1999) indican: “Implica recoger datos procedentes del mismo grupo en distintos momentos de la secuencia temporal” (p. 311). En este sentido, para el caso de la presente investigación las observaciones y entrevistas se realizaron a los mismos actores en diferentes momentos

para verificar si los datos eran constantes, y así obtener un mayor grado de confiabilidad en los resultados del estudio.

Todo lo anteriormente expuesto se sustenta en los aportes de García (1997) quien expresa: “La utilización de diversos métodos de investigación o triangulación aumenta la confianza y credibilidad del investigador, ya que será necesario que éste contraste datos e interpretaciones, para poder establecer la confirmabilidad de la información aportada por su investigación” (p. 161). De acuerdo con el planteamiento de la autora, el propósito de emplear varios métodos para la búsqueda de información, radica en conseguir datos más confiables; emplear un único método no garantiza el éxito de la investigación, porque en cierto modo impide obtener toda la información necesaria, clara y precisa que determine las características y otros aspectos fundamentales para analizar la situación objeto de estudio. Cuando dos métodos coinciden en los resultados, se corrobora la información; pero cuando sucede lo contrario, entonces, la triangulación ofrece la posibilidad para que se amplíe la información y la interpretación del fenómeno que se investiga.

Bajo esta perspectiva, también hay que decir que para determinar la dependencia y credibilidad del estudio, éste fue sometido a la auditoría externa dada por la revisión exhaustiva y permanente del director de la tesis.

CAPÍTULO IV

DESCUBRIMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo tiene un alto grado de significativa para esta actividad investigativa, porque permite presentar de manera exhaustiva los hallazgos producto del proceso de recolección de la información, y, por tanto, su respectivo análisis e interpretación, Este proceso de análisis e interpretación se produce en los tres momentos de la práctica pedagógica: prolegómeno, ejecución y epílogo. El prolegómeno está relacionado con el inicio de la práctica pedagógica, seguido de la ejecución que tiene que ver con el desarrollo de la práctica pedagógica, y finalmente, el epílogo que se vincula con el cierre de ésta. Para cada una de las unidades temáticas los datos se presentan de acuerdo con cada uno de los momentos mencionados; es así como durante todo el proceso de análisis se hace referencia al prolegómeno, ejecución y epílogo.

Bajo esta perspectiva, es necesario destacar que en cada uno de estos momentos de la práctica pedagógica emergieron subcategorías y categorías que dieron origen a conceptos emergentes y conceptos emergentes abarcadores que permitieron elaborar la aproximación a un constructo sobre la práctica pedagógica de los docentes desde la visión Émic y Ético.

Escenarios de la Investigación

Los escenarios constituyen los ambientes en los cuales se desarrolló el estudio investigativo, es así como, para el caso de este trabajo estuvieron presentes tres (3) contextos: (a) Rubio, Municipio Junín, (b) Subsistema de Educación Básica, nivel de Educación Primaria, y (c) Escuela Bolivariana “La Victoria, a continuación se detalla cada uno de estos ambientes:

Primer Escenario: *Rubio, Municipio Junín*

El primer escenario estuvo representado, por la localidad de Rubio, Municipio Junín, en el cual se encuentra ubicada la Escuela Bolivariana “La Victoria”, institución donde se realizó la investigación. Actualmente, limita por el Norte con el Municipio Bolívar y Capacho (Táchira); por el Sur con el Municipio Páez (Apure) y la República de Colombia; por el Este con los Municipios Capacho, San Cristóbal y Córdoba (Táchira), y por el Oeste con la República de Colombia, límite internacional. De igual forma, actualmente el Municipio Junín está integrado por tres parroquias, entre las que se encuentran: (a) La Petrólea, capital Río Chiquito; (b) Bramón, capital Bramón, (c) Quinimarí, capital San Vicente de la Revancha.

El Municipio Junín puede ser calificado como un municipio pequeño, ubicado en el extremo sur occidental de Venezuela, en la frontera con la República de Colombia. Este municipio forma parte de un espacio importante de la pronunciación de la Cordillera de los Andes, la cual viaja por gran parte del contexto Suramericano, por tal motivo, corresponde a un sistema físico con variedades rocosas y geológicas exclusivas (la falla de Bramón, el macizo del Tama, la depresión del Táchira, entre otras) únicos en Venezuela y fruto de una histórica formación geológica desarrollada durante millones y millones de años (más de 4700 aproximadamente), que permitió el levantamiento y las condiciones propias del hoy Municipio Junín o la ciudad pontálida como se le conoce por la presencia de sus numerosos puentes.

Segundo Escenario: *Subsistema de Educación Básica. Nivel de Educación Primaria*

El segundo escenario estuvo constituido por el Subsistema de Educación Básica integrado por el nivel de Educación Primaria (1° a 6° grado). El nivel de Educación Primaria es el segundo del Sistema de Educación Básica, tiene una duración de 6 años; su propósito fundamental es garantizar la formación integral de los educandos, la cual según Zarzar (2003) consiste: ...“en la adquisición de información, el desarrollo de capacidades (habilidades intelectuales, destrezas físicas o motoras, y métodos de investigación, sistemas y procedimientos de trabajo) y el

desarrollo de la subjetividad del alumnos (hábitos, actitudes y valores) orientados a vivir en sociedad de manera atenta, inteligente, razonable, responsable y amorosa” (p. 122). En este sentido, los educandos durante su estada en el nivel de Educación Primaria adquieren una serie de competencias, que abarcan la totalidad del ser, con la intención de formarlo para la vida en sociedad.

Bajo esta perspectiva, es importante destacar que el nivel de Educación Primaria se caracteriza por atender a los educandos egresados del nivel de Educación Inicial. Igualmente, promueve la construcción de aprendizajes que abarcan la totalidad de los saberes de la cultura nacional y universal; y ofrece la oportunidad para la prosecución hacia el nivel de Educación Media, entre otras. Es así, como se espera que este nivel se articule coherentemente con los demás para garantizar a los alumnos una formación cónsona con las demandas de la sociedad actual.

Educación Primaria es uno de los niveles más importantes, porque en éste se consolidan las bases fundamentales que sustentan la formación de los educandos a través de los cuatro pilares de la educación: aprender a crear, convivir y participar, aprender a valorar y, aprender a reflexionar. Estos pilares se interrelacionan con las diversas áreas del conocimiento y los ejes integradores, para promover experiencias de aprendizaje individuales y grupales, que permitan la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, participativos y humanistas, aptos para el ejercicio de la democracia y para convivir en una sociedad justa, libre, fundamentada en la familia como institución social principal.

De acuerdo con lo anterior, de igual manera, se pretende que los alumnos desarrollen una conciencia conservacionista y, el fomento y rescate de valores, para que se mejore la convivencia y se vincule la familia, escuela y comunidad como una tríada, que necesariamente debe interrelacionarse, para contribuir con la formación integral de la personalidad de los educandos.

Tercer Escenario: *Escuela Bolivariana “La Victoria”*

La presente investigación se realizó específicamente en la Escuela Bolivariana "La Victoria", ubicada en la calle 9 entre avenidas 2 y 3 del barrio La Victoria,

parte alta de la ciudad de Rubio, Municipio Junín. Esta institución pertenece a una zona urbana, y limita por el Este con la calle 20, por el Oeste con la calle 9, por el Norte con la avenida 2 y por el Sur con la avenida 3. Fue creada por resolución del Ministerio de Educación a través de la Dirección Primaria y Normal el primero de diciembre de 1959; el local escolar fue construido por el Concejo Municipal, bajo la administración del doctor Argimiro Delgado Chacón, quien presidía este concejo para la fecha.

La escuela fue construida en terrenos del Instituto Agrario Nacional (IAN), que posteriormente, fue donado al Concejo Municipal, y éste a su vez lo cedió para la construcción de la institución mencionada. Para el momento contaba con 4 aulas y 192 alumnos, y su personal inicial fue:

- Directora: Profesora Rosa Elaida Barrientos de Molina.
- Maestra: Profesora Aura Becerra Parra.
- Profesora: Gladys Burgos Rivera.
- Profesora: Elda Amarilis Chacón de Zambrano.
- Personal obrero: Señor Juan José Durán Caicedo.

En virtud del crecimiento de la matrícula escolar, la dirección de la institución solicita el aumento de docentes, y, por consiguiente, la ampliación de la planta física, para lo cual se hizo entrega de un proyecto a varios entes públicos; fue así, como progresivamente la Escuela Bolivariana fue ampliando sus instalaciones para ofrecer educación a los educandos que diariamente asisten a ella. Cabe destacar, que esta institución dejó de ser Unidad Educativa y pasó a ser denominada escuela Bolivariana desde el 22 de octubre de 2007, como uno de los proyectos de gestión nacional en el ámbito educativo del actual gobierno. Adjunto a este plantel se encuentra el Simoncito “La Victoria”, núcleo de Educación Inicial; además, la escuela funciona como sede para la misión Ribas; hecho que beneficia un alto porcentaje de los miembros de la comunidad, porque les permite realizar sus estudios de bachillerato.

Actualmente, la Escuela Bolivariana “La Victoria” cuenta con una población estudiantil de 326 estudiantes, y con una planta física distribuida de la siguiente manera:

- 18 aulas para el subsistema de Educación Primaria: tres aulas para cada grado.
- 01 espacio para el área de cultura y teatro.
- 01 ambiente para cultura y danza.

- 06 oficinas distribuidas en: Dirección (1), Coordinación de Protección y Desarrollo Estudiantil (1), secretaría (1), Formación Permanente y Recursos para el Aprendizaje (1) plan Canaima (1), prestada para la dirección de la institución nocturna (1).
- 04 salas de baño con 4 inodoros y lavamanos respectivamente, distribuidas así: dos para los alumnos (una para niñas y otra para niños); una para el personal docente y otra para el personal directivo.
- Una biblioteca.
- Un laboratorio de computación.
- Una cancha para usos múltiples.
- Un auditorium.
- Una cocina donde funciona Proyectos Productivos.
- Un taller de manualidades y artes plásticas.
- Un comedor escolar.
- Un centro alimentario escolar.

Bajo esta perspectiva, el recurso humano que labora en la institución mencionada anteriormente, se encuentra clasificado de la siguiente forma:

1. Personal docente y administrativo:

- Un director.
- Un subdirector.
- Dos secretarias.
- Tres maestros en la Coordinación de Formación Docente.
- Dos docentes en la Coordinación del Programa Alimenticio Escolar (P.A.E).
- Dos maestros en la Coordinación de Protección y Desarrollo Estudiantil.
- Dos maestros en la Coordinación de Recursos para el Aprendizaje.
- 24 maestros de aula.
- Un docente de biblioteca.
- Dos docentes especialistas de aula integrada.
- Un maestro de cultura y teatro.
- Un docente de cultura y danza.

- Un educador de cultura y artes plásticas.
- Dos maestros de Proyectos productivos en el área de agricultura.
- Dos docentes de Proyectos Productivos en el área de manualidades y cocina.
- Dos educadores especialistas en Inglés.
- Tres maestros especialistas en Informática, en el área del laboratorio de computación y asesoramiento técnico con el Proyecto Canaima.
- Dos docentes especialistas en Educación Física.

2. Personal de Apoyo:

- Un supervisor de servicios.
- Un mensajero interno.
- Una portera en el área de la entrada principal.
- Una portera en el área de Educación Inicial.
- Una mensajera externa.
- 2 personas para mantenimiento.
- Un jardinero.
- Siete aseadores.
- Dos vigilantes nocturnos.

Todo el personal docente, administrativo y de apoyo que labora en la Escuela Bolivariana, se encarga de contribuir con la formación integral de los educandos; de esta manera la institución cumplirá con su misión y visión.

Ahora bien, dentro de la Escuela Bolivariana se destacaron cuatro ambientes de aprendizaje, a través de los cuales se obtuvo toda la información necesaria para el desarrollo de la investigación:

Ambiente de aprendizaje 1: *Segundo grado, sección “A”*

El segundo grado, sección “A”, está conformado por 17 alumnos que allí reciben diariamente su formación. Son educandos en edades comprendidas entre los 7 y 8 años, de los cuales 10 son niñas y 7 niños, con características, necesidades e intereses diferentes; por tanto su comportamiento, formas de ser y de sentir, también son variadas. Este ambiente de aprendizaje tiene 4.5 metros de ancho y 6 metros de ancho, para un total de

24.5 m², aunque la matrícula es poca, posee un área un tanto limitada, para que los educandos puedan desplazarse y organizar los pupitres libremente, de manera tal que, se sientan cómodos y sin restricciones en cuanto al espacio físico.

Dentro del salón de clase, se encuentra un pizarrón, en el cual la maestra diariamente escribe la fecha, y todos los aspectos importantes relacionados con la clase; una cartelera en la que se evidencian las efemérides más importantes; el contenido de esta cartelera es elaborado por los alumnos. Igualmente, en el ambiente hay 17 pupitres ordenados en columnas, que impiden una mejor comunicación entre docentes y alumnos, y entre alumnos y alumnos; también, se encuentra un estante de metal en el que se guardan algunos útiles escolares como: hojas blancas, papel ministro, témpera, pinceles, plastilina, entre otros, y útiles personales como: papel higiénico, jabón de manos y servilletas; un escritorio, que es usado por la maestra para colocar su cartera, cuaderno de planificación, cuaderno de asistencia, y una silla en la que se sienta para corregir las asignaciones individuales del grupo de educandos.

Ambiente de aprendizaje 2: Sexto grado, sección “D”

Luego de cantar el Himno Nacional, los 25 alumnos, se dirigen en formación hacia el salón, para iniciar la jornada de clase. Este ambiente de aprendizaje mide 8.0 metros de largo y 5.0 metros de ancho, para un total de 40 m²., es un salón amplio en el que diariamente interactúan 14 alumnas, 11 alumnos y un docente, que los dirige en su proceso de aprendizaje. Hay que señalar, que en el salón se encuentran 25 mesas pequeñas y 25 sillas que son utilizadas por los alumnos; un escritorio en el que reposan los útiles personales del docente, y una silla en la que se sienta el maestro en algunas oportunidades para revisar las asignaciones del grupo de aprendices. Igualmente, hay una cartelera en la que se muestran algunas efemérides y el nombre de los proyectos que se realizan durante el año escolar.

También en el salón se encuentra un pizarrón que sirve como material didáctico para escribir todos los aspectos relacionados con la clase, que se desarrolla durante la jornada de clase; de igual modo, está allí presente un estante pequeño en el que se guarda la tiza, borradora y algunos útiles escolares de los alumnos, que fueron solicitados por el

maestro al iniciar el años escolar. En cuanto a la ambientación del salón, se puede decir que sólo se encuentra la que se corresponde con la cartelera, las demás áreas están desprovistas de alguna decoración que esté directamente relacionada con el tema de la clase o del proyecto que se realiza para el momento.

Ambiente de aprendizaje 3: *Primer grado, sección “B”*

En este grado se encuentran 25 educandos, de los cuales 13 son alumnos y son 12 alumnas, con edades comprendidas entre los 5 y 6 años. Este ambiente de aprendizaje está impregnado de alegría, es cómodo, iluminado, que mide 6.5 metros de largo y 5 metros de ancho, para un total de 30.5 m², en él se encuentran organizadas en columnas 25 mesas pequeñas y 25 sillas que son ocupadas por los educandos; igualmente, hay un escritorio, que diariamente es utilizado por la docente para colocar su cuaderno de planificación, de asistencia, libros de texto y sus útiles personales. También, se encuentra en el ambiente de aprendizaje una cartelera en la que se evidencian trabajos realizados por los alumnos, para significar algunas efemérides o el proyecto que está desarrollando. La decoración del salón esta directamente relacionada con el proyecto de aprendizaje; es así como se observan dibujos, escritos, maquetas, entre otros, realizados por los alumnos durante la ejecución del proyecto.

Ambiente de aprendizaje 4: *Primer grado, sección “A”*

En lo que respecta a este ambiente, se destaca que en él se forman 24 alumnos, de los cuales 13 son niñas y 11 son niños. Es un salón con buena iluminación, amplio, mide 6.5 metros de largo y 5 metros de ancho, para un total de 30.5 m²; en él se encuentran distribuidas en forma de columna 24 sillas y 24 mesas, que diariamente son utilizadas por los alumnos durante la realización de las actividades escolares; al igual que en los demás salones, también hay una mesa y una silla para uso exclusivo de la maestra.

También, en este ambiente se encuentra una cartelera en la que se destacan las efemérides y los proyectos que se realizan durante el año escolar; de igual forma, la decoración está relacionada con los temas de clase; es así como en algunos sitios estratégicos del salón se observan, vocales, el abecedario, números, algunas frases relacionadas con los valores y el cuidado del ambiente, afiches en los que se reflejan las

normas del buen hablante y del buen oyente, entre otros, que indican que siempre hay relación con lo que se desarrolla en clase.

Bajo esta perspectiva, una vez descritos cada uno de los contextos de investigación, se procede a presentar detalladamente la estructuración de la información, con su respectivo análisis e interpretación; para ello, se expone un resumen de la información encontrada (ver gráfico 6).

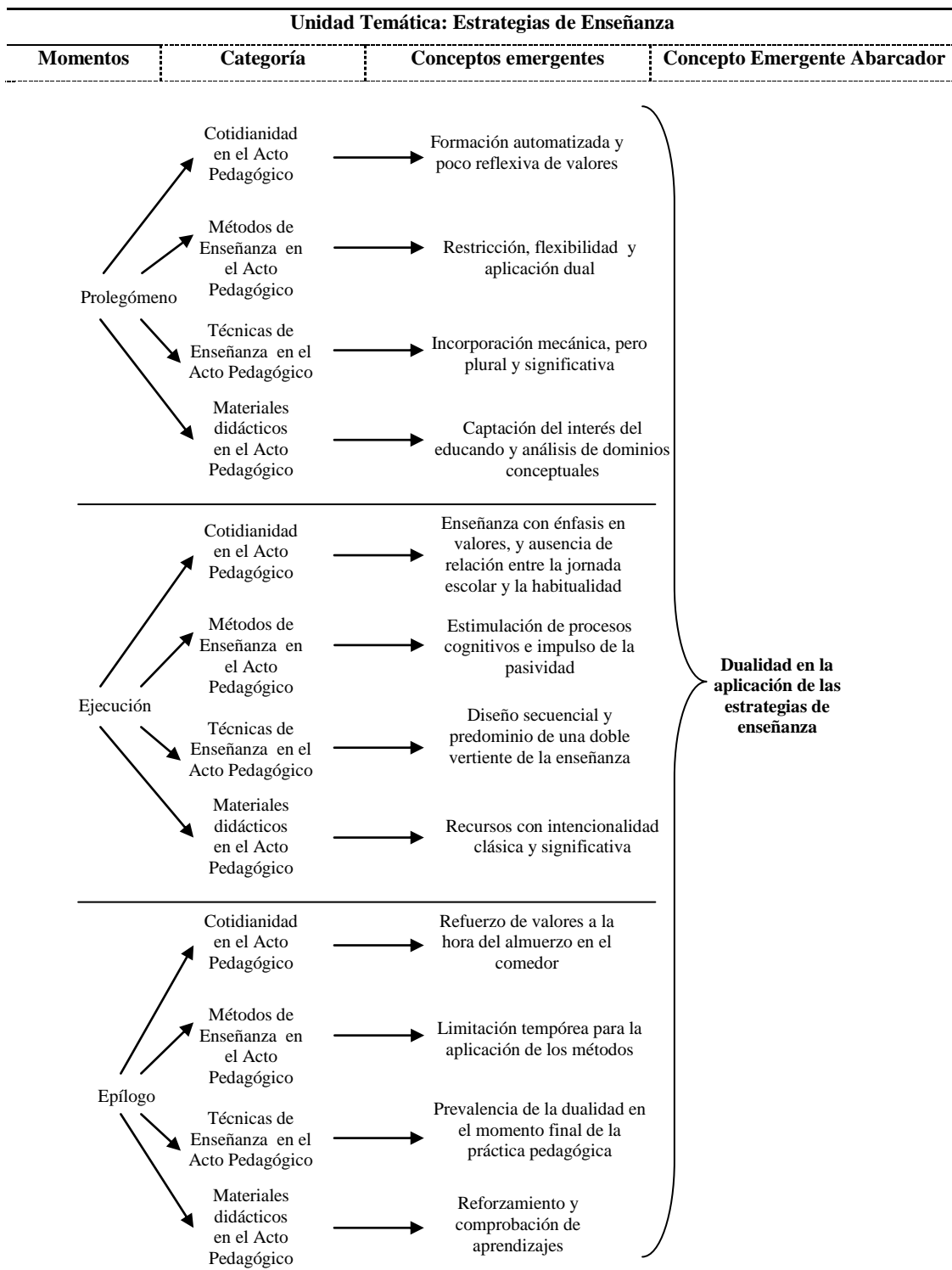


Gráfico 6. Resumen de las categorías y conceptos emergentes para la unidad temática Estrategias de Enseñanza.

En el gráfico 6, se evidencia la relación de cada una de las categorías, conceptos emergentes y el concepto emergente abarcador. La práctica pedagógica se presenta en sus tres momentos: (a) prolegómeno, (b) ejecución, y (c) epílogo. En cuanto al prolegómeno, se evidencian las siguientes categorías: (a) cotidianidad en el acto pedagógica en la cual emerge la formación automatizada y poco reflexiva de valores; (b) métodos en el acto pedagógico condujo al concepto restricción, flexibilidad y aplicación dual, (c) técnicas de enseñanza en la que se encontró la incorporación mecánica, pero plural y significativa, y (d) materiales didácticos de los cuales emerge la captación del interés del educando y análisis de dominios conceptuales.

En lo que se refiere a la ejecución, se destacan las categorías: (cotidianidad en el acto pedagógico, representada por el concepto emergente enseñanza con énfasis en valores, y ausencia de relación entre la jornada escolar y la habitualidad, (b) métodos de enseñanza que se corresponde con el concepto emergente estimulación de procesos cognitivos e impulso de la pasividad, (c) técnicas de enseñanza de la cual emergió el diseño secuencias y predominio de una doble vertiente de la enseñanza, y (d) materiales didácticos que dio como resultado los recursos con intencionalidad clásica y significativa.

Finalmente, en lo que respecta al epílogo, se destaca: (a) cotidianidad en el acto pedagógico con su concepto emergente refuerzo de valores a la hora del almuerzo en el comedor, (b) métodos de enseñanza, de la cual emergió la limitación tempórea para la aplicación de los métodos, (c) técnicas de enseñanza que produjo la prevalencia de la dualidad en el momento final de la práctica pedagógica, y (d) materiales didácticos que dio origen al reforzamiento y comprobación de aprendizajes. De las relaciones establecidas en cada uno de los momentos de la práctica pedagógica, las categorías y conceptos emergentes se produce el concepto abarcador emergente. Dualidad en la aplicación de las estrategias de enseñanza.

Unidad Temática: Estrategias de Enseñanza

Antes de iniciar el proceso de análisis e interpretación para la unidad temática mencionada anteriormente es preciso referir al acto pedagógico como una particularidad dentro de la práctica pedagógica. En este sentido, el acto pedagógico

según Mediana (2006) es entendido como: “La trama entre el docente, el alumno y el conocimiento enmarcados en un lugar” (p. 53). Entonces, el acto pedagógico es una acción intencionada en el que se relacionan maestro, alumnos y saberes; ocurre específicamente en un momento durante el desarrollo de la práctica pedagógica.

Por su parte, Ugas (2003) afirma: “El acto pedagógico debe entenderse como un acto intencional deliberado y normatizado, con contenidos y actividades que constituyen un red semiótica diferenciada en el tejido social...” (p. 8). En este sentido, el acto pedagógico como acción ejecutada con una intención por parte del docente, coadyuva en la formación del educando.

Las Estrategias de Enseñanza en el Prolegómeno

Categoría: Cotidianidad del Acto Pedagógico: *formación automatizada y poco reflexiva de valores*

Subcategoría: Cotidianidad en el patio Central: *orientación clásica centrada en valores patrios*

Dentro de la cotidianidad, en el patio central, se encuentra el homenaje a los símbolos patrios. En esta actividad se evidencia una práctica pedagógica orientada hacia la formación del valor de identidad y respeto por los símbolos patrios.

Desde lo Émic

Los comentarios de los informantes:

Ellos aprenden sobre la importancia de los símbolos patrios, sobre todo lo que es saludar, porque primero tienen que dar el saludo, luego la distancia, la formación, colocarse como debe ser para cantar el himno nacional, y se les crea un hábito, porque de aquí en adelante van a cantar el himno donde lleguen. Se cuenta 1, 2, y 3. Uno es para que alcen el bracito, 2 para que bajen el bracito al siguiente compañero, que ese debe ser el espacio que debe haber entre estudiante y estudiante, y 3 para que ellos se coloquen derechitos. Es importante, porque uno al decir 1,2 y 3, ellos ya saben, ellos están todos así derechitos y en silencio. **(D1GE1 – P1, A.1)**

Los alumnos aprenden a respetar los símbolos patrios, así se identifiquen con la bandera y el himno nacional, poco a poco ellos aprenden a tener identidad nacional. Para que esta actividad se haga bien en voz alta se dice: 1, 2, 3. Es una costumbre para habituar a los alumnos a formar de

esa manera, a tener ese orden y callarse. Es una manera de mantener un orden. **(D2ME1 – P1, A.1)**

A través de estas actividades se va formando la identidad nacional. Se les dice en voz alta a los niños: 1, 2, 3. Esto forma parte de lo que es la disciplina, ajustar a los niños dentro de la normativa dentro de la institución educativa. **(D3EE1 – P1, A.1)**

Es importante porque ayuda a la formación de los valores nacionales, que los niños se vayan familiarizando con lo que son nuestros símbolos patrios y que le vayan tomando respeto a esos símbolos patrios, que se sientan realmente venezolanos. Antes de formar en voz alta se le dice a los alumnos: 1, 2 y 3 para que ellos se organicen; 1, es para tomar distancia el brazo arriba, 2 para tomar distancia sobre el hombro del compañero, y 3 bajan el brazo, ya están listos para entonar el himno nacional. Pues yo creo que esa es la manera como uno puede buscar para que ellos se organicen, porque organizar uno por uno es difícil, yo creo que esa es la manera que los profesores y el director han conseguido para poder organizar a los muchachos. **(D4AE1 – P1, A.1)**

De acuerdo con las narraciones de los docentes, se puede decir, que a través del canto del himno nacional la práctica pedagógica se propone la formación de valores y específicamente el de identidad nacional; entonces, a través de ésta se trata de lograr que los alumnos amen a su país, se sientan orgullosos de él, tengan sentido de pertenencia y lo defiendan al momento de ser necesario. Para Montserrat (2009) la identidad nacional constituye: ...“un sentimiento colectivo asentado en la creencia de pertenecer a la misma nación y de compartir muchos de los atributos que la hacen distinta de otras naciones” (p. 29).

En este sentido, la identidad nacional está conformada por elementos comunes que unen a los habitantes de un país. Entre algunos de estos elementos que forman parte de esta identidad nacional, se encuentran los símbolos patrios, que constituyen una representación significativa de la nacionalidad. Es así, como para fortalecer el valor de identidad nacional, diariamente en la escuela a través de la cotidianidad se iza la bandera y se canta el himno nacional.

Esa formación del valor de identidad va acompañada de normas de disciplina al momento de indicar con voz un volumen de voz alto 1, 2 y 3. Según los relatos, es una forma para hacer que todos los alumnos formen de una manera más fácil. Antúnez (2007) escribe sobre la disciplina escolar y expone: “Se entiende la

disciplina escolar como aquel conjunto de normas que hacen posible la convivencia referidas a la organización escolar y el respeto entre sus miembros” (p. 64). Es así como a través del establecimiento de normas, se pretende la configuración de un ambiente agradable para que la cotidianidad en el patio central se desarrolle de tal manera, que realmente se forme el valor de identidad.

Desde lo Ético

Al sonar el timbre el maestro de guardia saluda a todos los alumnos y en un volumen de voz alto dice: 1, 2, 3. Los alumnos atienden a la orden, hacen la formación, seguidamente, se entona el himno nacional y se iza la bandera. La docente de aula permanece en constante supervisión para verificar que los educandos cumplen la orden. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.8, O1.9 – P1, A.1)**

En el patio central el docente de guardia indica al grupo de alumnos con volumen de voz fuerte y de mando: 1, 2, 3, y éstos obedecen, ante el mandato y hacen la formación para entonar el himno nacional e izar la bandera. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.8, O2.9 – P1, A.1)**

Luego que el docente de guardia dice 1, 2, 3, con volumen de voz fuerte se procede a realizar la primera actividad cotidiana que es cantar el himno nacional e izar la bandera. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.8, O3.9 – P1, A.1)**

Entonar el himno nacional e izar la bandera son las actividades iniciales de la cotidianidad; el maestro de guardia con un volumen de voz fuerte dice: 1, 2, y 3 para que los alumnos formen, se ordenen, presten atención y canten el himno nacional. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.8, O4.9 – P1, A.1)**

De acuerdo con las observaciones, cabe destacar, que constantemente se refuerza en los educandos el valor de identidad y el de la fe. En cuanto a la identidad nacional, se puede decir, que es importante, porque hace que los alumnos tengan presente que el Himno y la Bandera Nacional son símbolos patrios que identifican el país, y, por tanto, se deben respetar y homenajear a diario en la escuela. Sin embargo, hay que referir, que antes de entonar el himno nacional e izar la bandera, los docentes emiten algunas expresiones de mando, que indican la presencia de un cierto grado de autoridad para mantener la disciplina, que les permite controlar a los alumnos durante la realización de las actividades cotidianas desarrolladas en el patio central de la escuela.

Es notorio que la autoridad está presente en la práctica pedagógica durante el momento en el que se inicia la formación para cantar el Himno Nacional. Una autoridad que hace que las interacciones que se producen entre docente y estudiantes sean del tipo vertical, porque el docente habla y el alumno obedece; más que autoridad se evidencia un autoritarismo. Para Evangelista (2008) el autoritarismo consiste en:

...una serie de actitudes que se dan en el docente al estar frente al grupo escolar y que se manifiesta de muy diversas y variadas formas: el “orden” establecido en el aula, el “silencio”, la disciplina, la intimidación al alumno, el sometimiento, el acatamiento incondicional de órdenes dadas al alumno, la obediencia, etcétera, todo esto dentro de un aspecto negativo. Porque, de hecho, un profesor debe de tener y mostrar una autoridad en el aula (y fuera de ella), pero guiada adecuadamente, no llegando a los extremos de amenazas e imposiciones en los educandos, sino simplemente haciendo valer su presencia ante ellos. (p. 1)

La posición del autor refiere, un autoritarismo que en nada contribuye con la formación de los estudiantes, porque se fundamenta en normas estrictas que son cumplidas por los educandos, porque así lo exigen los docentes; los alumnos pasan a ser robots automatizados que responden ante el mandato de éstos, porque están condicionados. Entonces, fomentar valores durante este momento de la cotidianidad es una actividad aparente, porque los alumnos sólo reciben órdenes que deben cumplir sin que se produzca un proceso de discusión y reflexión.

Bajo esta perspectiva, al analizar la situación anteriormente expuesta, hay que destacar, que los docentes le otorgan una marcada importancia a la cotidianidad, porque a través de ésta se forman valores, pero entendida la formación desde una perspectiva clásica; es decir, se deposita información en los educandos sin que se dé lugar a la reflexión de las situaciones que se producen durante la cotidianidad. Es así como, desde la visión Émic y Étíc emerge la **orientación clásica centrada en valores patrios**, entendida como el estilo de enseñanza que se produce durante la práctica pedagógica inicial, en la que el alumno aprende de forma mecánica, porque carece de la oportunidad de expresar sus opiniones y reflexionar acerca de la actividades que se realizan como preámbulo al prolegómeno de la clase.

Diferencia en los relatos:

Yo no estoy de acuerdo con eso, porque eso es automatizar una formación y hacer que el niño cumpla con esa actividad al oír la voz de mando, pero de repente fue una ocurrencia que tuvo cualquier docente y se quedó ya establecido como norma. **(D3EE1 – P1, A.1)**

El relato refiere un desacuerdo con la manera como se realiza la formación de entrada y el himno nacional. Esta forma de fomentar el respeto y valores de identidad, no se corresponde con la concepción de aprendizaje significativo, que para Sacristán y Pérez (2000): “Comprende la adquisición de nuevos significados, que se generan de la interacción de la nueva idea o concepto potencialmente significativo, con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno y la alumna (sic), de su estructura cognitiva” (p. 47). Es evidente, que la manera de proceder durante la formación en nada se corresponde con la posición del autor porque lo que realmente se produce es un aprendizaje mecánico.

La docente comenta que lo haría diferente:

Quando tengo guardia converso con ellos, haciéndoles reflexionar sobre lo que se va a hacer, lo hago de manera sutil para lograr que el niño entienda que debe hacer silencio para entonar el himno y les explico porque se rinde honor a los símbolos patrios. Les hago entender que lo que se va a hacer no es obligatorio, sino espontáneo porque es para formar valores. **(D3EE1 – P1, A.1)**

El relato le otorga una marcada importancia al diálogo y la reflexión para el control de la disciplina y la promoción de valores durante la formación en el patio central; es decir, la comunicación no puede faltar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El diálogo supone tener un espacio adecuado para conectarse, conversar y expresarse. Sin embargo, la comunicación que se produce es unidireccional, porque durante este momento es el docente quien habla, los estudiantes se mantienen atentos para escuchar, se produce un discurso o conferencia, que invita a una aparente reflexión de los oyentes.

La intención del docente es buena, porque sale de lo común, pero es imposible lograr un cambio de actitud en los alumnos, sin transformar radicalmente las relaciones de comunicación. Al respecto, Carrasco (1997) opina y dice: “Para que esta estrategia tenga los efectos que se pretende es necesario que se desarrolle en un

clima abierto y creador y esto sólo es posible cuando, en las relaciones de comunicación, hay una multiplicidad de emisores y receptores” (p. 154). En este sentido, las relaciones de comunicación deben ser bidireccionales para que los estudiantes participen abiertamente en el diálogo establecido, así comprenden el verdadero significado de la actividad que se realiza cotidianamente en el patio central.

Subcategoría: Cotidianidad en el salón de la clase: *enseñanza de la fe católica*

En el salón de clase de clase, también se producen una serie de actividades que forman parte de la cotidianidad, entre éstas se señalan: oración, escritura de la fecha y asistencia.

Desde lo Émic

Los relatos de los informantes:

La oración es importante, porque uno como docente le crea ese hábito al niño, uno se la enseña de la forma que se la enseñaron a uno. **(D1GE1 – P1, A.2)**

Eso también de viene de atrás, porque todos los docentes se acostumbraron a hacer la oración, pero eso es una costumbre de aquí de toda la escuela, como para que les vaya bien en el día. **(D2ME1 – P1, A.2)**

La oración dentro de lo tradicional y con mi tiempo de servicio, es algo que se ha hecho a través del tiempo, es una manera de despertar el interés en el niño hacia el acto religioso siempre y cuando se respete el culto que cada uno profesa, pienso que es una forma de fomentar la espiritualidad en el niño. **(D3EE1 – P1, A.2)**

Yo considero que esa oración es para hacerlos reflexionar a ellos, es para que las cosas salgan bien en el día; es una costumbre para enseñar la fe en Dios. **(D4AE1 – P1, A.2)**

Los comentarios de los informantes, manifiestan la importancia de la oración, para promover los valores religiosos. Para Gervilla (2003): “Los valores religiosos son cualidades que aluden directamente la creencia o fe en un Ser superior” (p. 54). El planteamiento refiere a que los valores religiosos están constituidos básicamente por las creencias que se tienen acerca de un Dios. Por tanto, la fe es un valor que está presente en la mayoría de los seres humanos independientemente del tipo de religión que se profese; y se afianza en la escuela a través de las actividades cotidianas. Esta fe se establece a través de la realización del Padre Nuestro antes de iniciar

formalmente la clase.

Igualmente, es importante mencionar que en los relatos se destaca que la oración se hace por costumbre; entonces, se infiere que es un hecho que se ha transmitido de generación en generación y por eso aún permanece activa en el seno de las instituciones escolares. Rohde (2005) define la costumbre como: ...“la repetición general y constante y con la convicción de obligatoria de una determinada conducta” (p. 44). Entonces, la costumbre es la realización constante y obligatoria de ciertas actividades, hechos o situaciones. Al incorporar el concepto del autor a la vida escolar; entonces, se tomará como la realización diaria de la oración dentro de la práctica pedagógica del docente y que influye directamente en el aprendizaje de los educandos.

Desde lo Ético

Al terminar de cantar el himno nacional e izar la bandera, los alumnos pasan al salón junto a su docente y permanecen de pie para rezar el Padre Nuestro. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.8, O1.9 – P1, A.2)**

Luego que culmina el canto del himno, pasan al salón los alumnos con la docente de aula y de pie rezan el Padre Nuestro. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.8, O2.9 – P1, A.2)**

Una vez finalizada la actividad cotidiana en el patio central; seguidamente, los alumnos junto a su maestra pasan al salón; colocan sus útiles encima del pupitre, hacen la señal de la cruz y rezan el Padre nuestro. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.8, O3.9 – P1, A.2)**

Después de entonar el himno nacional e izar la bandera la maestra se dirige al salón junto a sus alumnos, allí hacen la señal de la cruz y rezan el Padre Nuestro. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.8, O4.9 – P1, A.2)**

Luego de cantar el himno nacional, los docentes nombran a cada grado e indican que puede pasar al salón. Al ingresar al ambiente de clase surge otra situación de cotidianidad como es rezar el Padre Nuestro. Cabe destacar, que si la intención es la formación de valores para reflexionar y fomentar la espiritualidad; entonces, de acuerdo con las observaciones se puede decir, que se construyen sobre la base de una arraigada cultura religiosa, conducida hacia el catolicismo como primera religión mundial existente desde hace muchos siglos. Es una cultura que se inicia en el hogar y que luego se transfiere a la escuela. Predomina lo católico, y existe el respeto por el

culto para los educandos que profesan otra religión; pero finalmente, no hacen ningún tipo de oración y permanecen en silencio mientras sus compañeros participan en su acto diario de oración.

Desde el primer momento en el que los docentes hacen oraciones que sólo se corresponden con la religión católica, dejan en el olvido lo que plantea la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su Artículo 59: “Se garantiza, así mismo, la independencia y la autonomía de las iglesias y confesiones religiosas, sin más limitaciones que las derivadas de esta Constitución y de la ley” (p. 25). En este sentido, el Artículo menciona la incorporación de todos los alumnos en la enseñanza de la religión sin tener presente el credo que profesa.

Martínez (2006) expone: “Si la religión es un hecho cultural importante que subyace en el seno de nuestra sociedad, es evidente que su incorporación a la escuela enriquece y es parte importante del bagaje cultural del alumno” (p. 19). El autor destaca la importancia de la presencia de la religión en la escuela, con el ideal de que todos los educandos participen en este acto. Si la religión tiene un gran poder humanizador, porque educa en los valores profundos, que permiten unificar al ser humano y darle una finalidad última, que es la felicidad, lo más pertinente es que todos los alumnos participen en esta formación.

Sin embargo, lo anterior no ocurre como se plantea, y ante el hecho surge una interrogante ¿qué sucede con los alumnos que no comparten la fe católica, que no participan en ningún acto religioso? Al revisar el planteamiento de Martínez (2006), entonces para los educandos el enriquecimiento en cuanto a cultura religiosa se refiere es nulo, porque siempre se mantienen en silencio y no hay la incorporación de una oración especial para ellos. En este sentido, la práctica pedagógica deja de ser neutral y se convierte en una práctica que se caracteriza por el reforzamiento de la fe católica.

Ahora bien, es importante mencionar, que la cotidianidad que se produce está desprovista de procesos de reflexión y comprensión por parte de los educandos. Algunos Ejemplos: “A ver de pie, derechitos, por la señal de la Santa Cruz..., en el nombre del Padre, del hijo del Espíritu Santo, Amen, Padre nuestro que estás en el

cielo...” (D1G, O1.1, O1.2 - P1, A.2). “Todos nos levantamos, en silencio, por la señal de la santa cruz, en el nombre del Padre, del hijo del Espíritu Santo, Amen, Padre nuestro que estás en el cielo” (D3E, O1.3, O1.5 – P1, A.2). En este momento los alumnos se dedican cumplir con las indicaciones de su maestro, sin opción para discutir y expresar sus puntos de vista en relación con las actividades que se realizan

Producto de los planteamientos anteriores, y desde la visión Émic y Ético, emerge el énfasis en la **enseñanza de la fe católica**, visto como la realización reiterada de oraciones, que invitan a los niños al afianzamiento del catolicismo como religión universal, que debe ser promovida desde las instituciones escolares, con el fin de formar valores religiosos en cada uno de los aprendices.

Ahora bien, de los conceptos emergentes de las subcategorías mencionadas anteriormente, surge el concepto emergente para la categoría cotidianidad en el acto pedagógico: **Formación automatizada, y poco reflexiva de los valores** definida como el tipo de enseñanza en la que el docente transmite a los educandos valores patrios y religiosos, con una marcada ausencia de procesos críticos por parte de los educandos que inviten a la reflexión durante el desarrollo de su aprendizaje.

Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: *Aplicación racional, oportuna, variada y concienciada*

Subcategoría: Método de la discusión: *dualidad y flexibilidad en su aplicación*

En el prolegómeno de la clase se presenta el método de la discusión para generar la participación del grupo de alumnos.

Desde lo Émic

Los comentarios de los docentes al respecto:

Utilizo este método porque es la mejor forma que tengo para hacer que los niños inicien su participación y conozcan de lo que se va a hablar en la clase, aunque no participan todos los alumnos. No aplico el método de forma estricta, porque pienso que los alumnos no participarían y entonces no se cumple con la clase, pienso que tengo que adaptarme a la edad de ellos para que entiendan. (D1GE1 – P1, B.1)

Este método me permite hacer que los niños participen, yo les hago preguntas según el tema que se vaya a desarrollar. Las discusiones que

hago las adapto al tema y a lo que el niño necesita. **(D2ME1 – P1, B.1)**
Este método me ayuda a incorporar a los alumnos a la clase del día, hace que ellos participen libremente y comprendan la información para luego pasar a lo que es la clase en sí, o sea el desarrollo. Yo tengo muchos años de servicio y la experiencia me ha enseñado que tengo que adaptarme al grupo de niños, porque si no ellos no van a aprender nada. **(D3EE1 – P1, B.1)**

Me gusta este método porque hacen que el niño esté pendiente de la clase, se interese por el tema, y quiera saber más, por medio de él hay mucha participación. No puedo aplicar el método con todas las normas que se deben seguir, porque mis alumnos son pequeños, tengo que hacerlo de acuerdo con lo que ellos me entienden. **(D4AE1 – P1, B.1)**

De acuerdo con los relatos se puede decir que todos los docentes informantes comentan que utilizan la discusión para captar la atención del grupo de alumnos, generar su participación y descubrir el tema que se desarrollará en clase. Con respecto a este método Nérci (1973) manifiesta: “El método de la discusión consiste en orientar la clase para que ella se realice, en forma de cooperación intelectual, el estudio de una unidad o tema” (p. 277). Esta discusión permite desarrollar la actitud reflexiva de los alumnos con el propósito de comprender una situación o tema, para que finalmente, se saquen las conclusiones respectivas.

En este sentido, la idea de este método es provocar un intercambio de ideas, opiniones y experiencias en grupo de manera verbal, sobre un tema específico, con miras a alcanzar ciertos objetivos y extraer conclusiones. En este caso, hay que entender que discutir no consiste en enfrentarse en una lucha de palabras, sino intercambiar puntos de vista acerca de un tema; estos puntos de vista pueden ser, en algunos casos, iguales, y en otros contradictorios; todo esto en un clima agradable y de confianza, en el que se utilicen normas para la participación.

También hay que destacar que los comentarios refieren la necesidad de adaptar el método al nivel del grupo con el cual se está trabajando; la intención es que el alumno comprenda lo que se quiere desarrollar una vez que se avance al segundo momento de la clase, que éste participe expresando lo que piensa de acuerdo con sus experiencias y con su edad. González (2001) escribe con respecto a la flexibilidad, y explica: “La flexibilidad se opone a la rigidez, a la inmovilidad, a la incapacidad de modificar comportamientos, actitudes o puntos de vista, a la imposibilidad de ofrecer

alternativas o variar en la ruta y en el método emprendido” (p. 163). En este sentido, la flexibilidad hace que se mejoren las condiciones del aprendizaje; y en consecuencia, los alumnos se disponen para participar activamente de éste.

Desde lo Ético

Inicia la clase haciendo preguntas que se corresponden al tema y con las características de los alumnos; sin embargo, el docente es quien las responde, habla y el grupo de alumnos escucha todo lo que éste comenta; Se produce una aparente discusión, porque la mayor participación la tiene el docente; los alumnos se distraen y hablan en clase. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f - P1, B.1)**

Hace uso de la discusión para dar inicio a la clase. Las discusiones generadas se corresponden con el tema del día, y para ello, se tienen en cuenta las experiencias previas de los educandos, pero hay mayor participación del docente. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.5, O2.7, O2.8, O2.f - P1, B.1)**

Siempre emplea las discusiones para dar inicio a la clase y la hace luego de realizar una lectura, cuento, adivinanzas, otros, y permite que el grupo de alumnos participe. Las discusiones se hacen de acuerdo con el tema del día; emplea palabras sencillas para que el alumno entienda las preguntas. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.7, O3.8, O3.f – P1, B.1)**

Las discusiones están presentes en sus clases de acuerdo con el nivel en el que se encuentra el alumno. Las inicia después de presentar una lectura, canción, poema, entre otros, para que el alumno descubra el tema de la clase; establece relación con los conocimientos previos del educando. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P1, B.1)**

Las observaciones confirman que todos los docentes informantes aplican el método de la discusión; sin embargo, hay que aclarar, que sólo un grupo de los informantes **(D3E – D4A)** realmente aplica el método mencionado para generar la participación en las lecturas, cuentos, poemas, otros, que utilizan en el prolegómeno de la clase y que luego dará paso al desarrollo de ésta. En este sentido, los alumnos se mantienen activos, porque tienen la oportunidad de exponer ante su maestro y compañeros de clase, lo que piensan y sienten acerca de la temática que se desarrollará.

Sarmiento (1999) opina con respecto a lo expresado en el párrafo anterior lo siguiente: “El educador es un mediador que orienta los saberes previos de los educandos, sin descalificarlos, ni subestimarlos, sólo orientándolos y

confrontándolos” (p. 64). Significa que el maestro es un guía, porque ayuda y estimula a sus educandos para que participen activamente y descubran el tema sobre el cual versará la clase del día. Este estilo de conducta en el docente favorece el aprendizaje de los alumnos, porque hace que en las discusiones se presente diversidad de respuestas y planteamientos a través de las cuales surgen nuevas ideas y conceptos, que seguidamente, el educando incorpora a su estructura cognitiva; es así como progresivamente modifica sus esquemas mentales para una mejor formación personal y profesional.

El grupo restante de maestros (**D1G – D2M**) otorga mayor importancia a la receptividad y observación del alumno ante los planteamientos de su maestro, con una mínima discusión en la que se exponen las opiniones y puntos de vista de cierto grupo de educandos. Es el docente quien lleva el control del diálogo, sólo hay participación de algunos aprendices; en consecuencia, se hace poco efectivo el método, porque en realidad la discusión se convierte en una transmisión de la información del maestro hacia los alumnos.

El éxito del método radica en que el docente guíe la discusión y realice propuestas, para que el alumno participe activamente buscando respuestas de acuerdo con su experiencia y con el tema de la clase. Cuando las discusiones se aplican sin considerar que el alumno es un agente activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pierde de vista el objetivo primordial de la práctica pedagógica, que consiste en contribuir con la formación integral del educando; es así como, el educando deja de ser el principal actor y constructor de su aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, entonces, se produce un aprendizaje memorístico, en el cual según González, Hernández, Martínez, Soriano, y Ureña, (1999): “El alumno adquiere un nuevo conocimiento simplemente mediante la memorización verbal o motriz y lo incorpora arbitrariamente en su estructura de conocimiento sin ninguna interacción con la que ya existe en ella” (p. 207). Así, el papel del educando consiste en mantenerse pasivo y atento a lo que su educador expresa durante el prolegómeno del acto pedagógico.

Igualmente, Sarmiento (1999) comenta: “Los educandos son considerados

iguales, homogéneos, aunque tengan edades diferentes, ya que todos aprenden de la misma manera (memorizando)” (p. 65). De acuerdo con el planteamiento del autor, al concebir a los alumnos como un grupo en el que todos poseen las mismas características, se entiende, que las necesidades e intereses particulares pasan a un segundo plano; prevalecen las necesidades del maestro, y en función de éstas selecciona los contenidos que considera importantes para que el alumno aprenda.

Es importante destacar, que el método de la discusión debe aplicarse siguiendo una serie de pasos tal como lo establece Nérci (1973): “(a) asignación previa del tema que se discutirá; (b) preparación del tema por parte de los alumnos; (c) nombrar un coordinador y un secretario durante la discusión” (p. 277). Son pasos establecidos con la finalidad de hacerlo ordenadamente para mayor aprovechamiento del tiempo, y de esta manera, lograr el objetivo propuesto; sin embargo, son pasos que se pueden adaptar a las condiciones del grupo de alumnos para obtener resultados satisfactorios.

Ahora bien, las discusiones que generan los docentes no pasan por el rigor que ésta debe tener; es decir, siguiendo la serie de pasos que plantea Nérci (1973) al contrario, se produce una forma de conversación flexible guiada por el docente, un diálogo a través del cual se determina el tema y objetivo de la clase que se desarrollará. Valero (2003) explica que el diálogo es el encuentro entre dos o más personas, por tanto: “Es encuentro creador, exigencia existencial, donación de la palabra para juntos descubrir la verdad” (p. 113). El planteamiento del autor, propone necesariamente el establecimiento de una relación de amistad entre docentes y educandos para que el diálogo que se produzca logre el objetivo previamente establecido.

Es importante destacar, que durante el diálogo con los alumnos, el docente debe olvidar su papel de transmisor de información y convertirse en un guía y orientador que estimule a los educandos para la constante búsqueda del conocimiento; por tanto, el maestro desempeña varios roles con la intención de hacer que su acto pedagógico sea significativo; así lo afirma Azinian (2009): “En la práctica pedagógica el docente asume diversos roles, entre ellos: enseñante, mediador,

orientador, facilitador de aprendizajes y aprendiz” (p. 290). Esta diversidad de roles se conjuga para ayudar a los aprendices en la construcción constante de sus aprendizajes.

Ante la posición los educadores y desde la visión Émic y Étíc, surge la **dualidad y flexibilidad en su aplicación**. La **dualidad** entendida como las dos vertientes: (pasiva y activa), a través de las cuales se desarrolla el método; y la **flexibilidad** como la adaptación que hacen los docentes del método de la discusión de acuerdo con las características de los alumnos y el contexto en el cual se desenvuelven, para hacer que éste se efectivice y cumpla con el objetivo que se planteen los maestros para el momento de realizar la clase.

Subcategoría: Método Heurístico: *aplicación para un grupo con características similares*

Otro método que se emplea en el prolegómeno es el heurístico, el cual tiene como objetivo principal conducir hacia la comprensión de un tema, hecho o fenómeno. En este caso sería la conducción de los educandos para que comprendan la razón del tema que se desarrollará. Zabala (1975) explica que el método heurístico es estupendo para desarrollar la capacidad de razonamiento: ...“pues su objeto es descubrir, hallar la verdad por medio de la deducción. El maestro pregunta y pone en camino, el niño deduce y contesta” (p. 131). El planteamiento refiere al descubrimiento por medio de preguntas, en el caso del docente, éste debe iniciar un conversatorio a través del cual plantea una serie de interrogantes que conducen al alumno a descubrir el tema sobre el cual versa la clase del día.

Las opiniones de los informantes al respecto:

Desde lo Émic

Primero motivo con una lectura, adivinanza, luego pregunto para saber si entendieron, y luego vuelvo y pregunto, para que sepan de que se va a tratar la clase. Las preguntas que hago permiten responder de diversas formas y así el niño piensa. **(D1GE1 – P1, B.2)**

Yo siempre al inicio de la clase le hago a los niños preguntas que se prestan para pensar, claro lo hago con un torbellino de ideas, así los guío para que conozcan el tema de la clase. **(D2ME1 – P1, B.2)**

Primero leo un cuento, una adivinanza, canción, otras, luego pregunto de

acuerdo con la motivación, y así los voy orientando para que comprendan lo que se está hablando, para que conozcan el tema del que se hablará en toda la clase. **(D3EE1- P1, B.2)**

Es importante que los niños comprendan la importancia del tema de la clase, yo primero hago una motivación, luego pregunto, pero no para que me respondan sí o no; me gusta que me expliquen según la motivación; así los voy guiando con mucha calma hasta que entiendan, porque son niños pequeños y hay que tenerles paciencia. **(D4E1 – P1, B.2)**

De acuerdo con los relatos, a través de este método, los docentes fomentan la participación de los alumnos durante el prolegómeno de la clase; de esta manera, los guían para que descubran el nombre del tema; así, los educandos comprenden para avanzar al siguiente paso que es aprender. Si el alumno tiene la oportunidad de descubrir a través de la discusión y el análisis de la información, el tema sobre el cual versará el proceso de enseñanza, se puede considerar que ha consolidado el primer objetivo para iniciar la construcción de sus aprendizajes.

En este sentido, a través de los relatos se infiere que los docentes consideran a los alumnos el centro de su práctica pedagógica. Prot (2005) opina al respecto: “Una práctica pedagógica centrada en el alumno y en su acto de aprendizaje es la que toma en cuenta a la persona en relación con nuestro trabajo: enseñar a aprender” (p. 79). De acuerdo con el planteamiento, el docente toma en cuenta al educando como el eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por tanto, éste aprende a través de su papel activo en el desarrollo de estos procesos.

Bajo esta perspectiva, es importante resaltar que las preguntas que los docentes hacen, surgen en el momento producto del diálogo y son adaptadas a la situación y a la edad de los educandos; son de tipo divergente. Álvarez, Alzola, Belbatúa, Camps, García, (s.f.) expresan que las preguntas divergentes: ...“estimulan el pensamiento en la búsqueda de nuevos caminos y alternativas, alimentan la creatividad, la mentalidad crítica e indagadora” (p. 25). En este sentido, este estilo de pregunta conduce al desarrollo de procesos cognitivos; implica que el educando esté alerta, concentrado en la clase, y, necesariamente, tiene que hacer un procesamiento de la información para poder emitir las respuestas correctas.

En acuerdo con lo expuesto anteriormente, la participación del grupo de

educandos es fundamental, porque a través de ésta, expresan sus inquietudes y puntos de vista; igualmente, generan polémicas, producto de la diversidad de opiniones que hacen de la enseñanza un proceso interesante y ameno, dirigido al desarrollo del pensamiento. Rioseco y Ziliani (1995) expresan: “El objetivo del desarrollo de las destrezas del pensamiento es lograr una buena calidad de pensamiento que consiste en la utilización del potencial máximo de nuestros alumnos y alumnas, uniendo así el desarrollo cognitivo con el afectivo” (p. 9). Entonces, cuando el alumno participa activamente en clase tiene la oportunidad de desarrollar su inteligencia y aprender significativamente; aprendizajes que luego podrá transferir a otros escenarios para la solución de las diversas situaciones que se le presenten en sus interacciones sociales diarias.

Desde lo Ético

Siempre hace una estimulación al comenzar el prolegómeno, que generalmente no se relaciona con el tema. Realiza preguntas dirigidas al grupo de alumnos, algunos responden, otros permanecen en silencio. Cuando la docente pregunta y el alumno no sabe o no responde inmediatamente, ella misma dice la respuesta y los intimida con ciertas expresiones, que les impiden intervenir en otras clases. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.5, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f - P1, B. 2)**

Genera una lluvia de ideas en la que incorpora preguntas para que los educandos descubran y comprendan el tema de la clase; sin embargo, participa sólo un grupo de alumnos; otro grupo se distrae y no presta atención. Cuando algunos educandos no responden o hacen comentarios equivocados, el docente emite ciertas frases que hacen sentir mal al aprendiz. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.f - P1, B.2)**

A través del método heurístico la docente incorpora a los alumnos en el tema de clase y los guía para que lo comprendan y avancen hacia el desarrollo de la clase. **(D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P1, B.2)**

Aplica el método heurístico tomando en cuenta la participación del grupo de alumnos, hay orientación para que conozcan acerca del tema del día. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P1, B.2)**

Las observaciones permiten evidenciar que todos los docentes informantes aplican el método heurístico; siempre realizan una estimulación para iniciar y luego hacen preguntas acerca de ésta. La estimulación es muy importante al inicio de cada jornada de clase, porque permite que los alumnos se motiven para incorporarse con

actitud positiva en su proceso de aprendizaje. En este aspecto de la estimulación hay que aclarar, que los docentes informantes en su lugar usan el término motivación; al respecto, Zarzar (2003) explica: “No se trata, de que el profesor motive al alumno desde fuera, sino de que estimule la motivación ya existente en él y la canalice hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 182). Entonces, a partir del planteamiento del autor, para esta investigación se asume el término estimulación como un proceso a través del cual el maestro propicia situaciones que motiven al aprendiz para mantenerse activo durante los tres momentos de la clase.

Igualmente, Zarzar (2003) expone:

Si la función principal del profesor es que sus alumnos aprendan de manera significativa, y si la primera condición para el aprendizaje significativo es la motivación y el interés por parte del alumno, entonces es posible concluir que estimular esa motivación, interés y compromiso es un elemento sustancial de la función formativa del docente; todo lo que el profesor haga para alcanzar este objetivo contribuirá al logro de aprendizajes significativos. (p. 183)

En atención al comentario del autor, la estimulación del docente es un factor determinante para que el alumno construya aprendizajes significativos. Para el caso del prolegómeno en la práctica pedagógica, es importante, porque despierta el interés de los educandos hacia el tema que se desarrollará en la jornada de clase; de esta manera, éstos se disponen con mayor disposición para trabajar en las actividades propuestas por el educador en la ejecución y el epílogo del acto pedagógico. Entonces, a través de una buena estimulación los alumnos disfrutan aprendiendo, desarrollan habilidades y consolidan sus competencias.

En cuanto a la aplicación del método heurístico, hay que aclarar que si bien es cierto, que todos los docentes estimulan a los alumnos y hacen preguntas para generar su participación y comprensión en cuanto al tema, también es muy cierto, que un grupo de estos maestros (**D1G – D2M**) cuando aplica el método presenta debilidades en cuanto a la forma de dirigir el diálogo; hacen que la participación de los alumnos sea parcial; es decir, interviene en la conversación sólo un grupo de alumnos y otros permanecen en silencio o distraídos durante el prolegómeno.

Con respecto al planteamiento anterior, en el transcurso de las observaciones

se determinó, en primer lugar, que los docentes mencionados **(D1G – D2M)** cuando plantean interrogantes toman en cuenta a los alumnos más participativos y que siempre responden adecuadamente, y en torno a éstos se desarrolla la clase. En segundo lugar, cuando preguntan a un alumno que está distraído o poco participativo y no emiten la respuesta correspondiente de manera inmediata, el docente emite la respuesta correcta y en volumen de voz alta expresa frases amedrentadoras como: “tiene que estar pendiente de la clase”, “no sea distraído”; “tiene que hacer silencio para que entienda” **(D1G, O1.2, O1.5, O1.7, P1, B.2)**, “usted como siempre, distraído” “vea a ver si presta atención”, “por estar molestando, no presta atención”. **(D2M, O2.4, O2.5, O2.6, P1, B.2)**

Las frases emitidas por los docentes **(D1G – D2M)** influyen de manera negativa en el alumno, porque hacen sentir señalado, castigado y regañado; situación que trae como consecuencia, que en próximas oportunidades estos alumnos se mantengan en silencio para evitar que su docente lo avergüence nuevamente. García, Rojas, Campos, Brenes y Campos (1998) opinan al respecto:

Muchas veces se le llama la atención al niño frente a toda la clase en lugar de hacerse en privado. Las palabras que utiliza el maestro para llamar la atención al niño difícil son, en algunas oportunidades, humillantes y descalificativos que lesionan la autoestima y pueden reforzar su conducta de forma negativa. (p. 113)

El planteamiento de los autores indica que hacer amonestaciones a los educandos de forma incorrecta, repercute en su conducta, porque en lugar de minimizarla, la refuerza y se hace persistente. Entonces, la actitud de los docentes genera un clima desagradable, tenso, que intimida; debilita las relaciones maestro-alumnos; en consecuencia, participan algunos educandos, los demás asumen una posición pasiva en la que solo reciben la información suministrada por su maestro. McCombs y Whisler (2000) comentan: “La verdadera base de cualquier experiencia didáctica reside en la naturaleza de las relaciones profesor-alumno y la calidad del clima en la clase” (p. 86). El comentario de los autores, implica que debe haber un cambio de actitud en el docente para que las experiencias de aprendizajes sean agradables y significativas para los aprendices.

La situación planteada permite concluir que durante la aplicación del método hay una aparente conducción hacia la generación de aprendizajes significativos, cuando en realidad lo que se produce es un proceso de enseñanza controlado por el maestro y para un grupo en particular, los demás se mantienen pasivos. Emerge aquí otro concepto denominado **aplicación para un grupo con características similares**, que consiste en dirigir la enseñanza sólo para el grupo de alumnos que más participa en clase, poco se toman en cuenta los que permanecen en silencio, distraídos y sin emitir opiniones.

Finalmente, las subcategorías mencionadas anteriormente, y sus correspondientes conceptos emergentes, contribuyen a que emerja para la categoría métodos de enseñanza en el acto pedagógico: **Restricción, flexibilidad y aplicación dual**. La **restricción**, se puede concebir como la aplicación del método sólo para el grupo de alumnos más activo durante la clase. La **flexibilidad**, se entiende como la manera que tiene el docente para desarrollar los métodos de enseñanza de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos, y la **aplicación dual**, se relaciona con el desarrollo del método en atención a la posición clásica y constructivista, como las dos formas de enseñanza predominantes en la práctica pedagógica.

Categoría: Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico: *incorporación mecánica, pero plural y significativa*

La diversidad de técnicas durante el prolegómeno de la práctica pedagógica, ofrece la oportunidad a los educandos para que se motiven hacia el descubrimiento y la comprensión de tema de la clase. Los comentarios de los informantes en torno a esta categoría:

Desde lo Émic

Utilizo cada una de estas técnicas porque me permiten saber lo que los niños conocen del contenido; también para que adivinen lo que se va a hacer durante la mañana y para que se sientan interesados por el contenido. Por ejemplo: las adivinanzas hace que estén más despiertos, de que ellos abran la mente, uno les pregunta algo y ellos ya captaron, sirven para desarrollar el pensamiento. **(D1GE1 – P1, C)**

Con el torbellino de ideas, primero los pongo a pensar, los meto en el tema, y ellos más o menos cuando responden toman direcciones hacia el tema, eso hace que se animen y uno hace un diagnóstico del tema y por ahí se le va. **(D2ME1 – P1, C)**

Con estas técnicas se despierta el interés del niño, es una manera del docente mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y hacer que los muchachos de una manera u otra retomen su aprendizaje para empezar otro nuevo. **(D3EE1- P1, C)**

El niño se inicia en el contenido del tema, y ya el niño empieza a producir mas o menos, lo pongo a pensar lo pongo a reflexionar acerca del tema que se va a trabajar; eso es lo que se quiere ahorita que el niño construya sus propios aprendizajes, entonces eso es una manera de que el niño construya sus propios aprendizajes, y que verdaderamente sean significativos, porque si uno les da puros conceptos el niño no va a producir nada y no va a ser fructífero ese aprendizaje, o sea va a ser algo memorístico que es lo que actualmente, pues, no se quiere. **(D4AE1 – P1, C)**

Lo revelado permite afirmar que las técnicas de enseñanza utilizadas los docentes son variadas y su finalidad principal es diagnosticar conocimientos previos y despertar el interés de los estudiantes para que descubran el tema de la clase. Para Doménech (1999): “Es muy importante el papel que juegan los conocimientos previos del estudiante para que el aprendizaje adquirido sea significativo (no memorístico o mecánico)” (p. 122). En este sentido, obtener un aprendizaje significativo implica, que el docente considere al grupo de educandos como seres pensantes y activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por tanto, el maestro debe emplear variedad de técnicas de acuerdo con las características del grupo y del contexto, y así los alumnos tienen la oportunidad de relacionar la nueva temática o contenidos con lo que ya conocen; de esta manera, se producen, en su estructura cognitiva, los cambios conceptuales correspondientes.

Igualmente, el autor mencionado (1999) explica:

Cuando el profesor se dispone a enseñar algo es totalmente necesario, conocer antes lo que el estudiante ya sabe, es decir, sus conocimientos previos, mediante una exploración inicial (a través de preguntas directas, lluvia de ideas, u otras técnicas apropiadas para este fin)”. (p. 122)

Del planteamiento del autor, se deduce la importancia de que el maestro seleccione las técnicas apropiadas para determinar adecuadamente la gama de

experiencias presentes en el educando. Las técnicas en el prolegómeno deben ser interesantes e impactantes para que se estimule en el educando su interés por el tema de enseñanza; es así como, éste se mantendrá atento durante los tres momentos de la clase y dispuesto para asumir con responsabilidad el papel de constructor de su aprendizaje. Entonces, las técnicas de enseñanza siempre deben estar presentes con la mayor variedad posible para evitar la monotonía que generalmente cansa y desmotiva al alumno.

Desde lo Ético

Utiliza diversidad de técnicas para estimular al estudiante y para investigar sobre las experiencias previas de los educandos. Sin embargo, en algunas ocasiones no se relacionan con el tema. Ejemplo: la clase se trata del satélite Simón Bolívar, pero la lectura de inicio es sobre valores “Recuerda a quién le sirve”. También durante la aplicación de las técnicas anteriormente mencionadas, los educandos son poco activos. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.6, O1.8, O1.9, O1.f - P1, C)**

Básicamente utiliza la técnica de la pregunta y el torbellino de ideas, para incorporar el grupo a la clase, pero no participan todos los aprendices durante su aplicación mayormente se destaca la participación del educador. **(D2M, O2.1, O2.3, O2.4, O2.6, O2.7, O2.8, O2.f - P1, C)**

En la mayoría de las clases emplea variedad de técnicas de enseñanza, a través de éstas los alumnos se motivan para participar en las diferentes actividades que se ejecutan al pasar al desarrollo de la clase. También se hace diagnóstico y los alumnos conversan acerca de lo que conocen sobre el tema de la clase. **(D3E, O3.1, O3.3, O3.5, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f - P1, C)**

Emplea los cuentos, adivinanzas, los conversatorios, las lecturas y otros, para estimular al educando, para que conozca el tema, para investigar sobre los conocimientos previos que cada uno posee. Los educandos participan con sus opiniones acerca del tema. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.6, O4.7, O4.9, O4.f - P1, C)**

A través de las observaciones se deduce que durante la aplicación de las técnicas de enseñanza ocurren dos (2) situaciones: una está relacionada con la enseñanza significativa **(D3E - D4A)** y la otra con la enseñanza mecánica **(D1G - D2M)**. En cuanto a la enseñanza significativa, ésta se produce desde el mismo momento en que los docentes **(D3E - D4A)** comienzan su jornada de clase con la aplicación de las técnicas para explorar conocimientos previos; los educadores le permiten al alumno opinar, expresarse, ser crítico reflexivo; es decir, se mantiene

activo durante el proceso para que sea él quien realmente inicie la clase y aprenda significativamente.

Beltrán y Bueno (1995) exponen: “Para que el aprendizaje sea significativo el alumno tiene que establecer el mayor número posible de vinculaciones entre lo nuevo y lo previo, huyendo de los aprendizajes repetitivos o mecánicos” (p. 494). De acuerdo con los autores, entonces, en la enseñanza significativa se producen tres (3) etapas importantes: la primera que pretende preparar al alumno a través de la búsqueda de saberes previos que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje; la segunda, la de activar los conocimientos previos al presentar los contenidos y, la última, estimular la integración y la transferencia en virtud de la nueva información adquirida.

La enseñanza significativa implica que los niños vivan experiencias, pongan en práctica, aprendan a pensar, a adaptarse y a ser autónomos. Es reto de la práctica pedagógica anteponerse, salir de la rutina y traspasar las barreras con los aprendices. Para la UNESCO (2007) “Es replantearse constantemente para responder a las necesidades del mundo actual. La globalización y los constantes avances, motivan a la práctica pedagógica a enfatizar en la enseñanza del aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a emprender” (p. 36). En este sentido, implica desarrollar en los educandos las habilidades y competencias básicas para aprender por sí mismos e incorporar conocimientos durante toda su vida; aprender a tolerar la diversidad y potenciar la complementariedad; comprender que el valor de las sociedades está relacionado con el nivel de formación y la capacidad de innovación y emprendimiento de sus ciudadanos.

Los maestros a través de la diversidad de técnicas de enseñanza crean ambientes de aprendizaje variados que generan un proceso de enseñanza cada vez menos pasivo, y más auténtico, autónomo y centrado en el alumno. Un aprendizaje cada vez más práctico, colaborativo, integral, significativo y contextualizado con acciones centradas en aprender cómo se hacen las cosas y no cómo se almacenan los diferentes contenidos en la memoria.

En contraposición a la enseñanza significativa, en la práctica pedagógica

también se produce la enseñanza mecánica y ocurre cuando los educadores **(D1G - D2M)** restringen a los educandos para que participen activamente en clase; aún cuando las técnicas son variadas, al momento de su aplicación hay un retroceso; es el docente quien termina explicando o diciendo el nombre del tema que se va a desarrollar durante la mañana. Siempre participan los mismos alumnos y son pocos, la discusión que se genera es aparente; es decir, los educandos se expresan, pero el educador termina diciendo lo que él piensa. Los demás se mantienen en silencio y escuchan al maestro; la oportunidad para cuestionar es casi nula. En este sentido, el protagonista de la clase es el maestro, quien conduce al aprendiz a la memorización mecánica de todos los contenidos. Esta enseñanza tiene relación directa con la de tipo bancario y Freire (1970) dice que la enseñanza bancaria tiene las siguientes características:

El educador es siempre quien educa, el educando el que es educado, el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben, el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados, el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente, el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción, el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. (p. 80)

El autor refiere, una enseñanza que conduce al alumno a la pasividad constante, puede ser que haya interés del estudiante por aprender y participar en clase, pero la actitud de los docentes lo reprime de expresarse, porque finalmente, tiene que estar de acuerdo con su opinión. El aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo, continuo y prioriza la memoria. Constantemente, los maestros pronuncia frases como: “silencio”, “no me interrumpen”, “esperen que yo termine y luego hablan ustedes” **(D1G, O1.4, O1.6, O1.8 - P1, C.1)**. “Copien lo que está escrito en el pizarrón”, “voy a dictar” **(D2M, O2.4, O2.6, O2.7 - P1, C)**. Cada una de estas palabras genera un clima de tensión y pareciera que el acceso al profesor en la mayoría de las oportunidades se hace difícil. En consecuencia, algunos alumnos prefieren mantenerse inactivos durante la jornada.

Antes las situaciones expuestas desde la visión Émic y Étíc emerge la

incorporación mecánica, pero plural y significativa, entendida como las tres características que tiene la inclusión de las técnicas de enseñanza durante el prolegómeno de la práctica pedagógica. **La incorporación mecánica** se relaciona con la actitud insistente de algunos maestros en reproducir y mantener esquemas de enseñanza que se han transmitido de generación en generación, que conducen hacia una práctica pedagógica nula, en la que el aprendizaje significativo no tiene cabida para el educando.

La incorporación plural, se refiere a la diversidad de técnicas utilizadas por los educadores para estimular a sus alumnos en el momento inicial de la jornada escolar; y, la **incorporación significativa**, relacionada con la disposición de algunos docentes para promover constantemente aprendizajes significativos en sus alumnos, a través de la participación activa de éstos en clase.

Categoría: Materiales didácticos en el Acto Pedagógico: *Captación del interés del educando y análisis de dominios conceptuales*

Subcategoría: Uso del pizarrón: *recurso para la comprensión de la información*

El pizarrón es uno de los materiales más empleados por los docentes. A continuación se presentan los relatos de los informantes en torno al uso del pizarrón:

Desde lo Émic

Uso el pizarrón para escribir la fecha, para que los niños copien en el cuaderno, porque aún no agarran bien el dictado, porque es necesario que el niño visualice lo que va a escribir para que entienda. **(D1GE1 – P1, D.1)**

El pizarrón siempre se usa para copiar la fecha, el nombre del tema, para escribir ideas, interrogantes, para que el alumno entienda la clase, y para que copie bien en su cuaderno. **(D2ME1 - P1, D.1)**

Los niños están muy pequeños y hay que copiarles todo en el pizarrón, así visualizan y entienden mejor, también copio en el pizarrón para que ellos conozcan bien las letras y aprendan a escribir. **(D3EE1 – P1, D.1)**

Copio en el pizarrón para que el niño visualice lo que se está dando en clase, aparte que escucha, visualiza ese aprendizaje; es complementario visualizar y escuchar. **(D4AE1 – P1, D.1)**

De acuerdo con los relatos, los maestros consideran que usar el pizarrón es fundamental para que el aprendiz visualice la información y así capte mejor toda

aquella información que se torna difícil de comprender sólo por medio de la lengua oral. Para Guillermo y Blanqueto (1997) el pizarrón:

Es el instrumento esencial, utilizado a la vez por el docente y los alumnos para ilustrar aquello que tienen que decir. Permite una transcripción o una ilustración progresiva y esto aumenta el grado de participación. Siempre listo para usar, fácilmente deletable, su utilización eficiente, imaginativa, creativa es la primera manera de introducir lo visual en clase. (p. 25)

Los autores refieren que el pizarrón es de gran apoyo tanto para al educador, como para los alumnos, porque permite resaltar a través de la escritura todos los aspectos importantes de la clase, en este caso durante la realización del prolegómeno. Igualmente, los autores mencionados comentan que a través el pizarrón se establece mayor interacción entre docentes y alumnos, porque permite aclarar dudas, esquematizar, ampliar ideas e incorporar nuevos conceptos de acuerdo con las discusiones que se realizan durante la clase.

Por su parte Bartow, Mendoza y Molina (2005) explican: “Tal vez lo más importante de todo sea que el pizarrón ayuda a la enseñanza. El maestro tiene dos oportunidades de transmitir lo que quiere enseñar: cuando presenta verbalmente y cuando escribe las ideas principales en el pizarrón” (p. 131). De acuerdo con el planteamiento, es evidente, que el pizarrón es uno de los materiales más importantes para la práctica pedagógica, porque a través de la visualización, de lo que allí escribe el docente, se amplía la comprensión de lo que éste expresa verbalmente. Entonces, el pizarrón es el material didáctico que más se ha usado para la enseñanza; por tanto, requiere que los docentes hagan buen uso de él, para evitar confusiones que puedan entorpecer la información que se desea expresar.

Desde lo Ético

Luego de hacer las actividades cotidianas e indicar al grupo de educandos que saquen el cuaderno de proyecto, la docente siempre escribe en el pizarrón la fecha, el título del proyecto y de la clase del día. También escribe aspectos puntuales relacionados con el tema que se desarrollará; está pendiente de que los alumnos copien para iniciar formalmente con la clase. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.8, O1.9, O1.f - P1, D.1)**

Emplea siempre el pizarrón para copiar la fecha, el nombre del proyecto y el tema que se va a desarrollar durante la jornada de clase. Copia palabras emitidas por algunos alumnos relacionadas con la temática.

Constantemente pregunta: están copiando, copiaron, ya terminaron y revisa para verificar que los alumnos están escribiendo en sus cuadernos. **(D2M, O2.1, O2.3, O2.4, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9 - P1, D.1)**

Indica a los educandos que saquen el cuaderno para que copien la fecha, la maestra inicia siempre la escritura de la fecha en la parte superior izquierda del pizarrón. En la medida en que la docente copia, al mismo tiempo orienta al grupo de alumnos para que escriban bien y eviten cometer errores. Destaca en el pizarrón aspectos relacionados con el tema de la clase. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9 - P1, D.1)**

Una vez que termina con la estimulación del educando para que se disponga a trabajar en clase, la docente siempre procede a escribir la fecha en el pizarrón. A su vez orienta a cada alumno para que escriba bien en su cuaderno. Igualmente, escribe en el pizarrón frases y párrafos relacionados con el contenido de la clase. **(D4A, O4.1, O4.3, O4.5, O4.6, O4.8, O4.9, O4.f - P1, D.1)**

Los resultados de las observaciones se corresponden con las entrevistas, en lo que se refiere al uso constante del pizarrón. Es un material didáctico usado por todos los docentes informantes en el prolegómeno de la práctica pedagógica; básicamente, emplean este material para escribir la fecha en la parte superior izquierda, y en el centro el nombre del tema que se va a tratar durante la jornada de clase; seguidamente, en la parte inferior inician la escritura de los aspectos que se resaltarán en el segundo momento del acto pedagógico.

Este momento es importante, porque es a partir de aquí, cuando el docente hace la presentación formal de la clase, enunciando el tema; entonces, el alumno dispone de sus conocimientos previos para relacionarlos con la nueva información; así, deconstruye y construye conocimientos, que progresivamente incorporará y los empleará de acuerdo con sus necesidades. Luna (2006) expone:

Uno de los materiales didácticos más antiguos, cuyo empleo ha perdurado a través del tiempo, es el pizarrón. Su utilización en forma concreta es indispensable para lograr mayor claridad, captar la atención y, sobre todo, facilitar el aprendizaje del alumno. (p. 27)

En este sentido, el uso del pizarrón es importante en el prolegómeno de la práctica pedagógica, porque permite al aprendiz visualizar claramente las ideas fundamentales del tema que se desarrollará; de esta manera, concentra su atención en él y lo entiende fácilmente. A su vez, el pizarrón es un buen material para escribir las preguntas y aportes de los alumnos con respecto al contenido, esto lo estimula y

concentra su atención durante el desarrollo de la clase, debido a que siente que sus planteamientos se toman en cuenta para construir el conocimiento.

Ahora bien, es importante aclarar, que la comprensión de la información por parte del educando se logra, si el docente hace buen uso del pizarrón. Bartow, Mendoza y Molina (2005) proponen una serie de pasos que debe tomar en cuenta el maestro para emplear adecuadamente el pizarrón: “(1) Relacionar el material con la enseñanza; (2) La letra debe ser legible; (3) El material que se escribe debe ser sencillo, breve y conciso como sea posible, y (4) Evitar escribir demasiada información a la vez” (p. 132). Son algunas sugerencias que ofrecen los autores para efectivizar el uso del pizarrón; de esta manera, se pueden evitar confusiones que distorsionen lo que realmente el maestro desea que sus educandos aprendan.

Lo anterior implica que el docente ha de planificar la utilización de este material didáctico, de modo que concrete con anticipación la información que plasmará en el pizarrón de acuerdo con el contenido y nivel de aprendizaje de los alumnos. Esta planificación hace que se minimicen las posibilidades de improvisar para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen en óptimas condiciones. Para el caso de los docentes informantes, se destaca que la mayoría hacen buen uso del pizarrón; por tanto, se logra la apropiación de la información por parte del grupo de educandos.

Producto de las reflexiones anteriores y desde la visión Émic y Étíc emerge el **recurso para la comprensión de la información**, se interpreta como el uso de este material por parte del docente para que los educandos visualicen lo aspectos importantes del contenido, establezcan relaciones con sus experiencias previas; de esta manera, comprenden, construyen y aprenden significativamente.

Subcategoría: El libro de texto: *material didáctico base para el estímulo hacia el aprendizaje*

En cuanto al uso del libro, hay que decir que es un material didáctico de información empleado por la mayoría de los docentes informantes. Los comentarios de los informantes al respecto:

Desde lo Émic

Uso el libro, porque allí encuentro adivinanzas, cuentos, fábulas que me sirven para lograr que el alumno descubra el tema de la clase, después que leo les pregunto acerca de lo que leí. **(D1GE1 – P1, D.2)**

Usar el libro es importante, porque me ayuda para el inicio de la clase, siempre reviso lo que voy a trabajar con los niños al otro día, y busco en el libro para relacionarlo con el tema. Primero hago la lectura de lo que selecciono y luego le pregunto a los alumnos para saber si me comprendieron o no. **(D3EE1 – P1, D.2)**

El libro es tan importante como el pizarrón, hago lecturas al inicio de la clase que se relacionen con el tema, también esas lecturas me sirven para enseñar y reforzar valores en los niños. De allí también saco algunas adivinanzas, cuentos y poemas para estimular a los niños. **(D4AE1 – P1, D.2)**

Los comentarios de los maestros informantes indican que básicamente el libro de texto se emplea para hacer lectura de los cuentos, poesías y las adivinanzas que utilizan para estimular al alumno en el prolegómeno de la clase. El papel del alumno ante este material didáctico es observar, escuchar lo que el docente lee de allí, y luego participar en el momento indicado. Zuñiga (1998) opina en relación con uso del libro por parte del educador y expone:

Con respecto a los libros, interesan en términos de la “lectura de imágenes” que éstos hacen. Por tanto, los adultos deben ser altamente cuidadosos de la selección que hacen de ellos, porque comunican a los niños sin necesidad de leer, gran cantidad de valores y actitudes que desde luego van a influenciar su visión del mundo. (p. 301)

Según el planteamiento del autor, es evidente la influencia del libro de texto en el aprendizaje de los educandos, aunque éstos no tengan la oportunidad de leer directamente de él. Basta con observar para captar mensajes; de allí que, todo lo que el maestro extraiga de este material didáctico debe ser seleccionado previamente y adaptarlo a la clase que se desarrollará durante el día. Es importante tener presente, que el material didáctico debe poseer los elementos que brinden la posibilidad de obtener un aprendizaje específico; por tanto, no siempre un libro es un material didáctico, porque cuando se utiliza sin hacer un análisis de la información contenida en éste, entonces no actúa como tal; si por el contrario, se invita al educando a participar con sus opiniones y críticas que generen polémica, sí se puede decir que el

libro de texto sirve al docente como material didáctico de apoyo para estimular a los alumnos en el prolegómeno de la práctica pedagógica.

Desde lo Ético

El libro de texto está presente en la mayoría de las clases, de allí extrae adivinanzas, cuentos, para captar la atención de los alumnos. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.8, O1.9, O1.f - P1, D.2)**

El libro de texto es un apoyo permanente para la estimulación de los alumnos en la mayoría de las clases, de éste material extrae cuentos, dibujos y poemas. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9 - P1, D.2)**

Realiza adivinanzas, poemas, cuentos ilustrados que extrae del libro de texto para estimular la atención de los educandos durante el prolegómeno de la clase. **(D4A, O4.1, O4.3, O4.5, O4.6, O4.8, O4.9, O4.f - P1, D.2)**

Las observaciones demuestran que los docentes informantes seleccionan del libro de texto los cuentos, poemas, dibujos y adivinanzas que usan para estimular a los educandos en el prolegómeno de la práctica pedagógica. Una vez que hacen las lecturas algunos maestros **(D3E – D4A)** ofrecen la oportunidad a los educandos para que participe de acuerdo con las preguntas que se le formulen, e incluso opinan sobre los dibujos para establecer su relación con la lectura y el tema de la jornada.

Los libros de textos representan un material didáctico importante para el docente, porque a través de éstos incorporan a los alumnos a las actividades de la clase. Para Díaz (2002): “El libro de texto puede ser soporte de mensajes más de tipo heurístico que informativo. Debe ser estímulo y guía del aprendizaje” (p. 248). Significa que el libro, más que ser útil para transmitir una información prescrita, puede emplearse para generar la discusión, comprensión y estimulación hacia determinado tema.

Igualmente, el mismo autor (2002) comenta: “El libro ha de mirar, sobre todo, a enseñar a aprender, que los poderes intelectivos del alumno se impliquen profunda y activamente en operaciones de personal transformación y reelaboración de los mensajes”(p. 248). El planteamiento indica que el libro puede ser fuente de aprendizaje significativo, siempre que el docente lo use adecuadamente y para este fin. Entonces, el libro de texto deja de ser un material para la reproducción de la información a través de la copia, y se convierte en un estímulo para el educando en el

prolegómeno de la práctica pedagógica.

Un aspecto importante que el educador debe tener presente cuando utiliza los libros, es que hay que seguir una serie de pasos para que se le facilite la comprensión al aprendiz. Zuñiga (1998) escribe al respecto:

Cuando la maestra narra o lee un cuento a los niños debe haberlo hecho previamente y disfrutarlo. Además, debe percatarse de que los niños puedan ver sin dificultad las figuras; en consecuencia se recomienda que coloque el libro a la altura de su pecho con las imágenes viendo hacia los niños. Su narración o lectura será pausada y su pronunciación correcta. Por lo general se ubica en una silla que le permita que el libro quede a la altura de los ojos de los niños. El tono de voz variará de acuerdo con la narración. Se recomienda, en oportunidades, que el narrador señale figuras que los niños asociarán a la palabra respectiva. (p. 302)

El autor destaca la importancia de usar adecuadamente el libro de texto, de esta manera el alumno comprende el mensaje que el docente quiere dar a conocer a través de éste. De acuerdo con el autor, por medio de las observaciones a los docentes informantes, se evidenció que éstos hacen buen uso del libro de texto; motivo por el cual el alumno puede comprender mejor la información y se cumple el objetivo, que en este caso, es la estimulación del educando para el desarrollo de la jornada de clase. Esta estimulación es fundamental, porque prepara psicológicamente al grupo de alumnos para que se dispongan de forma positiva para participar activamente durante el prolegómeno, la ejecución y epílogo de la práctica pedagógica.

En este sentido producto de las consideraciones anteriores y tomando en cuenta la visión Émic y Étíc surge el **material didáctico base para el estímulo hacia el aprendizaje**, se concibe como la valoración que los docentes le confieren a este material didáctico para incentivar la participación de los educandos en el prolegómeno de la clase. El libro capta la atención del alumno por medio de adivinanzas, cuentos, poemas, imágenes, que agradan al alumno; de allí que, esto sea un estímulo significativo para él.

Subcategoría: Los dibujos en la enseñanza: *imagen para la comprensión de los contenidos*

Es importante destacar que aparte del pizarrón, el dibujo es una de las técnicas

dentro de los materiales didácticos más empleado por la mayoría de los docentes; de allí, su incorporación como subcategoría. Las opiniones de los informantes al respecto.

Desde lo Émic

A través del dibujo se llama la atención del niño, sirve para reforzar el contenido. **(D1GE1 – P1, D.3)**

El dibujo es una representación simbólica, y considero que es un incentivo, el dibujo despierta el interés, porque sólo con un dibujo está en la capacidad de representar teóricamente una idea. **(D3EE1 – P1, D3)**

El dibujo es algo práctico para llamar más la atención del niño y retenga la teoría que se le ha dado. **(D4AE1 – P1, D3)**

Es evidente, que de acuerdo con los relatos el dibujo es una técnica que como material didáctico capta rápidamente la atención del educando; a través de éste se puede reforzar la teoría. Efectivamente, se evidenció que cuando los docentes piden a los alumnos que observen algunos dibujos en láminas, en el pizarrón, libros o revistas, los educandos siguen la secuencia de la clase. Delval (1991) plantea: “El dibujo tiene un enorme valor pedagógico y para el niño es una forma de representación de la realidad mucho más natural que la escritura” (p. 140). Los dibujos ilustran y dan variedad a la clase del docente; cada vez que éste hace uso de imágenes para ilustrar, los alumnos ponen en funcionamiento su imaginación, emociones y preferencias. Entonces, los dibujos son más que un pasatiempo para llamar la atención de los aprendices, para evitar que se genere la indisciplina; permiten al docente hacer que sus educandos expresen lo que piensan y sienten en determinados momentos; de esta manera, se produce mejor su aprendizaje.

Es necesario resaltar que, si los dibujos que emplea el maestro están directamente relacionados con el tema de la clase, será más fácil para que el educando comprenda, establezca relaciones y analice el contenido; en consecuencia, se aprende no sólo de la escritura, sino también a través de imágenes; en primer lugar, porque éstas son una representación práctica que permite concretar la variedad de pensamientos de los educandos; y, en segundo lugar, porque ofrecen la oportunidad al docente de establecer un puente hacia la vida real de los aprendices que en todo momento está rodeada de imágenes.

Desde lo Ético

Hace uso del dibujo en el desarrollo de la clase, pero sin la totalidad de la participación del grupo de alumnos. **(D1G, O1.4, O1.5, O1.6, O1.8, O1.9, O1.f – P1, D3)**

En siete estuvo presente el dibujo para lograr la participación activa de sus educandos. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.6, O3.8, O3.9, O3.f – P1, D3)**

El dibujo forma parte de la mayoría de las clases con la participación activa de sus alumnos. **(D4A, O4. 2, O4., O4.3, O4.5, O4.6, O4.8, O4.9, O4.f – P1, D3)**

Las observaciones se corresponden con los relatos de los informantes, en cuanto al uso de dibujos para el desarrollo de la clase. El uso de dibujos ofrece una serie de funciones entre las que se pueden mencionar: (a) estimular y generar la participación del educando, (b) invitar al diálogo y la discusión del tema para construir aprendizajes, (c) favorecer la comunicación vertical entre docentes y alumnos, (d) despertar la creatividad de los educandos, a través del análisis de los dibujos. Al respecto, Carbonell (2001) explica algunas ventajas que ofrece el trabajo con imágenes:

Primero, una imagen en principio es más fácil de entender que un texto; comunica más información en menos espacio y tiempo y, además, la transmite de modo mucho más claro de lo que haría un texto. Otro argumento es el hecho de que el cerebro almacena de forma gráfica: todos conocemos la situación de haber leído algo muy interesante, pero no recordamos exactamente el contenido, sin embargo, si nos acordamos de que estaba al final del libro, en la página de la izquierda, más o menos a la mitad. Nuestro cerebro ha almacenado la visión gráfica de la información que nos interesaba. Otro aspecto a favor del uso de imágenes es que indudablemente transmiten una información cultural. (p. 12)

De acuerdo con el planteamiento de la autora, es evidente la función que cumplen los dibujos en el proceso de enseñanza, porque contribuyen con la comprensión y retención de la información oral y escrita que facilita el docente durante la jornada de clase; en consecuencia, se desarrollan los procesos cognoscitivos de los educandos. En este sentido, para que los dibujos cumplan efectivamente con las funciones expresadas en el apartado anterior, es preciso, que se adapten a las necesidades e intereses del grupo de alumnos, para que las observen detalladamente, las analicen y reflexione acerca del contenido que se quiere expresar

a través de éstas. Azinián (2009) ofrece algunas sugerencias para el uso de los dibujos:

a) Su uso es más adecuado para los conceptos espaciales, como “montaña” y “kilómetro”; b) aplicarlas prudentemente al texto para ayudar a recordarlo globalmente; c) relacionarlas con el texto captando los aspectos críticos de éste, o, por el contrario, dejando un margen para la imaginación; d) no mostrar falsos ajustes con el texto; e) no usarlas cuando el texto es de fácil comprensión; f) seleccionar aquellos apropiados al nivel de habilidad de lectura y al nivel evolutivo de los alumnos; g) no adulterarlas. (p. 152)

La autora recomienda algunos aspectos importantes que se deben tener en cuenta cada vez que se incorporen los dibujos o imágenes en el proceso de enseñanza; esto implica, que previamente el docente haga una selección minuciosa de éstos para que se logre el objetivo, que en este caso es la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los educandos. En este sentido, emerge la **imagen para la comprensión de los contenidos**, entendido como la ventaja que tiene este material didáctico para lograr que, a través de la observación, los educandos analicen y comprendan la información nueva para incorporarla a su estructura cognitiva o cambiarla en caso necesario. Es así como el empleo de los dibujos, durante el epílogo de la práctica pedagógica, estimula en los alumnos los diferentes procesos que lo pueden conducir al desarrollo de su pensamiento creativo.

Luego de presentadas las subcategorías con sus respectivos conceptos emergente, se establece para la categoría: materiales didácticos en el acto pedagógico, el siguiente concepto emergente: **Captación del interés del educando y análisis de los dominios conceptuales**, entendida como la doble función que cumplen los materiales didácticos en el prolegómeno de la práctica pedagógica. La primera relacionada con la estimulación que se realiza el maestro para despertar el interés del educando. La segunda, referida con la comprensión por parte de los alumnos de cada uno de los temas que se desarrollan en clase como base para la construcción de los aprendizajes.

Las Estrategias de Enseñanza en la Ejecución

Categoría: Cotidianidad en el Acto Pedagógico: *enseñanza con énfasis en valores, y ausencia de relación entre la jornada escolar y la habitualidad*

Subcategoría: El desayuno en el comedor: *valoración de las normas de comportamiento*

En esta primera situación el desayuno se realiza en el comedor de la institución. Los comentarios de los docentes en relación con este momento de la cotidianidad:

Desde lo Émic

El desayuno es muy importante para los niños; para mantenerse sanos. Siempre acompañamos a los niños al comedor, porque es un deber de nosotros los docentes estar con ellos, de llevarlos y traerlos, porque si los mandáramos solos o los dejáramos venir solos no sería lo mismo; allá formarían un desorden, no se saben controlar y tiene que estar uno presente con ellos en todo caso. **(D1GE2 – P2, A.1)**

El desayuno es una de las comidas más importantes para los alumnos, porque los ayuda a recuperar energías y mantenerse activos durante la mañana. **(D2ME2 – P2, A.1)**

Considero que el desayuno es fundamental, porque hace que los niños tengan más energía y están más dispuestos para cumplir con las actividades. Yo voy con los niños al comedor, primero, porque es un lineamiento que está establecido; es necesaria la presencia del docente en ese momento, porque evita situaciones de indisciplina; es necesaria la presencia del docente en el momento en que el niño está consumiendo los alimentos para realimentar lo hábitos y de una manera muy sencilla estar presentes y abordar alguna situación que se pueda presentar en el momento. **(D3EE2 – P2, A.1)**

Para mí el desayuno es primordial, si un niño no desayuna no puede rendir bien en clase; en cambio, si se alimenta bien, tiene buenas energías y cumple con las actividades. Siempre los acompaño al comedor para fomentar hábitos al momento del niño comer, cómo tomar un cubierto, cómo sentarse, no estar hablando ni conversando con los compañeros, hábitos y aparte disciplina porque usted sabe que uno está aquí en los ojos de toda la institución y lo que haga un niño lo deja mal parado a uno como docente, entonces esos son hábitos y disciplina. **(D4AE2 – P2, A.1)**

Los relatos de los informantes indican que este momento es primordial, porque el desayuno es esencial para realizar eficientemente las actividades de la

jornada; también expresan que permanecen junto a los educandos, en primer lugar, para educar a los alumnos en cuanto a las normas que se deben seguir al momento de consumir los alimentos; y, en segundo lugar, para evitar situaciones de indisciplina. En lo que se refiere a las normas de comportamiento en el comedor, éstas son importantes, porque permiten compartir la mesa con más agrado. McCloskey (2001) manifiesta:

Las normas que se han establecido para el comportamiento en la mesa no son capricho. Han surgido como resultado de experiencias y han sido aceptadas por su conveniencia y sencillez. Proponen una disciplina con miras a hacer las cosas más fáciles y a fomentar una conducta que sea grata a los que comparten la mesa con nosotros. (p. 115)

La autora resalta la importancia de las normas cuando se pasa al comedor para hacer más agradable este momento tan especial; si los educandos asumen un buen comportamiento al compartir la mesa, los demás compañeros también disfrutarán del desayuno e incluso se pueden llegar a suscitar experiencias de aprendizaje individual y colectivo. La mesa es un lugar sagrado, porque es allí donde cada ser humano se dispone a consumir los alimentos que lo mantendrán saludable. La autora mencionada (2001) dice que la mesa: “Es un lugar donde deben reinar la armonía, la naturalidad y los buenos modales, es un lugar donde nos reunimos y celebramos con nuestra familia y amigos y donde compartimos con colegas y clientes” (p. 115). Entonces, en este compartir se hace necesaria la presencia de ciertas normas que conduzcan a una mejor convivencia.

Desde lo Ético

Pasada media hora del inicio de la clase, a las 8:30 indica a los alumnos que guarden el cuaderno y demás útiles para ir a desayunar; los ordena en 2 columnas: una de niñas y otra de varones. Toma de la mano al primero de cada columna y se dirige con todos al comedor. Allí está pendiente del grupo de educandos en general, para que desayunen bien y cumplan con las normas hasta que se retiran para pasar nuevamente al salón. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.7, O1.8, O1.9 – P2, A.1)**

A los 9:00 a.m., indica a los educandos que guarden sus útiles para que salgan a desayunar. Algunos alumnos salen corriendo y otros caminando, y otro grupo pequeño se queda en el salón porque ya desayunaron en su hogar. En algunas oportunidades acompaña a los alumnos, en otras los aprendices se dirigen solos al comedor y al terminar regresan al salón

para continuar con la clase. **(D2M, O2.1, O2.3, O2.4, O2.5, O2.7, O2.8 – P2, A.1)**

A las 8:30 a.m. la docente pide a sus alumnos que guarden sus cuadernos, porque es la hora de desayunar. Al igual que el D1, los ordena en dos columnas: una de niñas y otra de niños, agarra de la mano al primero de cada columna y los demás educandos siguen el paso de la maestra. Al llegar al comedor los ayuda a sentarse para que se dispongan a comer. Durante el desayuno está pendiente de cada aprendiz y constantemente les recuerda las normas para que ese momento se desarrolle exitosamente. **(D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.5, O3.8, O3.9 – P2, A.1)**

En voz alta dice: es la hora del desayuno 8:30 a.m. guarden todo y ya saben como tienen que ordenarse. Los alumnos hacen dos filas y junto a la docente pasan al comedor. La maestra está pendiente de todos los alumnos para que coman en silencio y cumplan con las normas establecidas. **(D4A, O4.2, O4.3, O4.5, O4.6, O4.8, O4.f – P2, A.1)**

En cuanto a la alimentación del aprendiz, ésta reviste gran importancia, porque los alumnos están en la etapa de crecimiento; por tanto, necesitan de una variedad de nutrientes que le permitan por una parte, desarrollarse fuertes y sanos, y por la otra, comprender fácilmente la información durante la jornada de clase, de allí que, su aprendizaje se produce en mejores condiciones, hasta el punto de poder alcanzar un nivel de aprendizaje un tanto elevado.

En este sentido, el desayuno constituye la primera comida del día y una de las fundamentales, porque es durante este momento que se debe proveer al organismo de una buena cantidad de alimentos para recuperar la vitalidad, debido a que el cuerpo ha pasado por un largo estado de reposo y requiere de los alimentos necesarios y suficientes para activarse nuevamente. La persona que no desayuna, no puede responder satisfactoriamente a las actividades que debe realizar durante el día; omitir el desayuno implica hacerle daño al cuerpo y, en el caso de los alumnos, mantenerse pasivo ante las actividades escolares que se ejecuten durante la jornada de clase.

De acuerdo como se encontró en las observaciones, la mayoría de los docentes informantes acompaña a los educandos al comedor para desayunar. Allí, están pendientes de que éstos asuman la postura correcta al sentarse, permanezcan en silencio mientras consumen los alimentos, utilicen los cubiertos adecuadamente, pidan permiso para retirarse al culminar el desayuno, y que finalmente al culminar el desayuno ubiquen la bandeja y cubiertos en el lugar asignado para todos. También,

los maestros cada vez que están en el comedor conversan con sus aprendices y refuerzan cada una de estas normas para que, progresivamente, éstos las pongan en práctica.

Para Clifford (2006): “Las normas para el comedor normalmente definen cómo hacer la cola, donde dejar la comida que no se ha tomado, la devolución de las bandejas y utensilios, y la limpieza, y recuerdan a los niños que deben seguir las instrucciones” (p. 91). El comentario del autor refiere a las normas que generalmente deben cumplir los usuarios del comedor escolar; por tanto, es importante, que los maestros asuman una actitud positiva hacia éstas, y las refuercen en sus educandos cada vez que hagan uso de este ambiente durante el prolegómeno de la práctica pedagógica.

Por su parte Clavijo, Fernández, Rodríguez, Patiño, Alés, González, Junquera, Ribes y Márquez (2005) explican que el docente durante la comida debe: “(a) velar porque se respeten las normas de convivencia; (b) procurar el buen comportamiento y las posturas correctas de los alumnos en la mesa; (c) controlar la entrada y salida de los alumnos, de modo que ninguno abandone el comedor sin permiso”. (p. 258). El comentario de los autores confirma lo expuesto por Clifford (2006), de allí que, se hace indispensable la presencia de los maestros durante el desayuno en el comedor, para velar y supervisar constantemente el cumplimiento de las normas; de igual manera, para verificar que los educandos consuman su desayuno completo y así, cumplir con esta comida tan importante para la salud de éstos,

Ahora bien, para que estas normas se cumplan a cabalidad, es necesario que haya buena disciplina; de allí que, otra de las funciones que cumple el docente cuando acompaña al educando al comedor es la de servir de ayuda para evitar el desorden o cualquier otra situación que genere incomodidad. Los educandos suelen pelear, discutir por elegir la silla en la que se van a sentar; todos quieren comer de primero; entonces, hay que establecer un orden para pasar a traer la bandeja, en algunas oportunidades cuando están comiendo se distraen y derraman la comida, entre otros inconvenientes que pueden surgir. En este sentido, la presencia del educador es imprescindible para canalizar cada una de estas situaciones, que realmente son

normales, porque los educandos están pequeños y en proceso de aprendizaje; por tanto, progresivamente comprenderán la importancia del buen comportamiento y los buenos modales cuando se comparte la mesa en la escuela.

De los planteamientos anteriores, surge desde la visión Émic y Ética la **valoración de las normas de comportamiento**, entendida como la importancia que el docente le otorga a los modales y a la buena conducta que debe tener el educando al momento de consumir el desayuno en el comedor escolar; de esta forma, se hace más agradable la convivencia durante este momento de la cotidianidad.

Subcategoría: El desayuno en el centro alimentario escolar: *ausencia del acompañamiento docente*

Durante este momento se combina el desayuno con el receso; esto se produce cuando el Programa Alimentario Escolar Bolivariano (PAEB) está suspendido debido a que no hay mercado para satisfacer las necesidades alimentarias de los educandos.

Las opiniones de los informantes al respecto:

Desde lo Émic

Este momento si es diferente los niños salen solos porque ellos ya tienen esa rutina, ellos ya saben, que cuando no hay PAE hay recreo y es diferente para ellos, porque salen a disfrutar a correr, si es importante la compañía del docente, y debe haber un docente en cada esquina controlando que el niño no corra, no se caiga, pero aquí no lo hay, no se cumplen esas guardias. **(D1GE2 – P2, A.2)**

Los niños salen solos y siempre que suena el timbre corren, debe ser por la ansiedad de comer de cada quien, hay unos que traen la comida y se quedan quietos. **(D2ME2 – P2, A.2)**

Los niños salen solos, pero en los grados inferiores la presencia del docente es obligatoria para verificar que los niños desayunan en la cantina, también para evitar hechos de violencia que se puedan suscitar, evitar accidentes. **(D3EE2 – P2, A.2)**

Algunos niños traen su propio desayuno, otros muy pocos compran el desayuno, [u] otros viene el representante y les compra el desayuno en la cantina. Muchas veces la mayoría ya tiene su desayuno cuando no hay comedor, y son muy pocos los que van a la cantina, yo prefiero en ese caso estar pendiente donde hay más y no donde van a salir 3 ó 4. **(D4AE2 – P2, A.2)**

Como lo refirieron los docentes informantes en el apartado anterior, el

desayuno es fundamental, para que el alumno tenga energía y trabaje diligentemente durante la jornada de clase. Sin embargo, de acuerdo con las opiniones de los maestros, la situación que se produce en este momento de la cotidianidad, es totalmente diferente en comparación con la que se desarrolla cuando los educandos desayunan en el comedor. Aquí, la mayoría de los aprendices salen solos a la cantina para satisfacer su necesidad alimentaria, aunque los informantes acotan, que la presencia del docente durante este momento es necesaria para evitar algunas situaciones indeseadas.

La supervisión del maestro durante el lapso destinado para el desayuno es muy importante, porque permite que el maestro esté en constante supervisión para verificar que cada educando consuma su desayuno en un clima de tranquilidad; de igual forma, ayuda a los alumnos en la selección de los alimentos para que consuman un desayuno balanceado, y así, evitar la ingesta solo de productos como: dulces, pepitos, galletas, que en nada contribuyen con el mantenimiento de una alimentación sana.

Desde lo Ético

Cuando el comedor no funciona, el desayuno se hace a la hora de receso en el centro alimentario escolar, el timbre suena a las 9:00 a.m. La maestra les recuerda que deben salir y lo hacen en forma desordenada, unos corriendo, otros caminando, pero siempre sin la compañía del docente. **(D1G, O1.3, O1.5, O1.6, O1.f – P2, A.2)**

Suena el timbre a las 9:00 a.m., algunos los alumnos salen corriendo, otros caminan; los educandos que traen el desayuno preparado de su casa se quedan en el salón o salen y se sientan en su lugar preferido para consumirlo. En algunas oportunidades el docente se queda en el salón y en otras también sale a desayunar, pero no permanece juntos a sus aprendices; en este momento, ellos permanecen sin su maestro hasta que se produce nuevamente el retorno al salón. **(D2M, O2.2, O2.6, O2.9, O2.f – P2, A.2)**

A la hora de receso algunos alumnos desayunan en el centro alimentario escolar sin la compañía de la maestra, otros desayunan en el patio central, también solos. **(D3E, O3.2, O3.6, O3.7, O3.f – P2, A.2)**

A las 9:00 a.m., algunos alumnos salen a receso y desayunan en el centro alimentario, otros permanecen en el salón porque traen el desayuno o su representante se lo lleva, pero la maestra comparte poco con ellos durante este momento. **(D4A, O4.1, O4.4, O4.7, O4.9 – P2, A.2)**

Las observaciones confirman lo planteado por los maestros en sus relatos, en cuanto a que los alumnos salen solos al centro alimentario escolar para hacer la compra del desayuno. En este momento los educandos están desprovistos de supervisión y compañía de los docentes, para seleccionar los alimentos adecuados para consumir un desayuno balanceado. Así las cosas, es necesario referir que este momento de cotidianidad también debe ser visto como un hecho especial a través del cual se valore el consumo de alimentos, debido a la importancia que revisten para la salud. Cada vez que una persona se alimenta bien, menos riesgos tiene de contraer enfermedades y mayor posibilidad de crecer sano y fuerte. La etapa infantil es la más significativa en la vida del ser humano, porque en ella se producen cambios constantes; por esto, es esencial tener en cuenta la importancia de la alimentación, pero específicamente la alimentación balanceada.

La alimentación balanceada consiste en consumir todos los nutrientes que se necesitan para mantener las funciones del organismo en un contexto de salud física y mental. Para Campos (2002) una dieta balanceada consiste: “En combinar los diferentes grupos de alimentos (cereales y tubérculos; frutas y verduras; leguminosas y alimentos de origen animal) lo cual permite garantizar una alimentación con alto valor nutritivo” (p. 206). La autora indica que debe incorporarse en la alimentación diaria los tres grupos alimentarios para garantizar una vida saludable.

En este sentido, las tres comidas balanceadas son importantes, pero básicamente el desayuno, porque éste constituye una de las comidas más importantes del día y debería proporcionar la cuarta parte de las necesidades nutritivas diarias del escolar. Los aportes alimenticios del desayuno inciden de forma decisiva en el estado nutricional y de salud a largo plazo debido a que, tras las horas de ayuno de la noche, un desayuno adecuado ayuda a modificar una serie de parámetros fisiológicos como la glicemia y la secreción de insulina; además, favorece la disposición del niño para las labores escolares y el ejercicio. En este sentido, el desayuno adquiere especial importancia en la edad escolar; los educandos que no desayunan adecuadamente realizan con mayor dificultad las tareas del día; en consecuencia, el proceso de aprendizaje se torna más difícil y en ocasiones no se produce debido a la falta de

alimentación.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es necesario que los docentes permanezcan junto a sus alumnos, para verificar que seleccionen los alimentos adecuados para realizar un desayuno balanceado; de esta manera, contribuyen con la sana alimentación de sus educandos, y a su vez, comparten experiencias en las que se puede fortalecer lo aprendido en el salón de clase. Es así como desde la visión Émic y Étíc emerge la **ausencia del acompañamiento docente**, entendido como la falta de presencia del docente junto a sus alumnos durante el desayuno en el centro alimentario escolar, para verificar que éstos consumen alimentos balanceados.

Ahora bien, una vez descrita la función del centro alimentario escolar, en este apartado es importante hacer una reflexión con respecto a la aplicación del término cantina en la escuela. **Puede decirse, que es un término empleado de manera inadecuada en el contexto escolar.** Según el Diccionario Enciclopédico (1999) la palabra cantina: “Proviene del italiano que significa "cava de vino", bodega, o bóveda. Se relaciona con un lugar donde mayormente asisten los hombres a tomar vino o cualquier otro tipo de licor; algunos sinónimos son, bar, taberna y tasca” (p. 210). En este sentido, es necesario precisar, que **si se toma en cuenta el verdadero significado de la palabra cantina, este término debería erradicarse de la escuela**, debido a que implícitamente se invita al aprendiz a ingerir bebidas alcohólicas desde la institución escolar. Es un término que debería ser reemplazado quizá por el de **Centro Alimentario Escolar**.

Hablar de centro alimentario, implica referir a un lugar donde se sirve café, otras bebidas y algunas comidas. Entonces, para aplicarlo a la escuela sería centro alimentario escolar, y puede definirse como un establecimiento en el que se expiden comidas balanceadas de acuerdo con lo establecido por el Instituto Nacional de Nutrición, para que se contribuya con la buena nutrición de los alumnos. La intención de reemplazar el término cantina por centro alimentario, es para que este lugar se vea como un sitio para alimentarse bien, y no como un área al que asiste diversidad de personas a ingerir alimentos e incluso algunas bebidas alcohólicas.

Es importante señalar, que para que se produzca el reemplazo del término cantina por el de cafetería, es preciso, educar a los docentes, alumnos, padres, representantes y comunidad en general, Ortiz (s.f.) expone: “Para adoptar una nueva visión, la comunidad entera debe estar preparada para salir del viejo paradigma y hacer la experiencia de un cambio” (p. 67). En este sentido, se necesita el cambio de esquemas mentales, de paradigma, para esta incorporación al vocabulario cotidiano de toda la población. Sin embargo, es un proceso largo y un poco complejo, porque son muchos años utilizando el término “cantina”; se requiere, por tanto, de un proceso de análisis y de comprensión progresiva de la nueva información, para poder incorporarla satisfactoriamente a las estructuras mentales.

Generalmente, el ser humano reacciona ante los cambios, sean éstos positivos o negativos; las transformaciones en la rutina establecida suponen reacciones más bien negativas; entonces, pretender el reemplazo de un momento para otro puede generar controversias. En vista de la situación, surge una interrogante: ¿Cómo modificar esta tradición establecida durante tantos años?

Subcategoría: El Receso: *concepción clásica de la actividad recreativa*

El receso es un elemento importante dentro de la práctica pedagógica, siempre que se vea como un momento para contribuir con el aprendizaje del grupo de alumnos. Los relatos de los informantes:

Desde lo Émic

Este momento es para que los alumnos descansen, compartan, desayunen y jueguen con sus amiguitos. Nosotros también aprovechamos para desayunar y conversar un rato con los colegas. Nunca nos reunimos a compartir con los niños. (D1GE2 – P2, A.3)

A los niños les gusta mucho el receso porque juegan y se distraen un rato, siempre se ha acostumbrado que el docente sale por un lado los alumnos por otro. (D2ME2 – P2, A.3)

Uno sale para descansar un rato, y los niños salen a jugar y a compartir con sus amiguitos. (D3EE2 – P2, A.3)

Los niños disfrutan mucho el receso, porque pueden jugar, correr, gritar y hablar con otros amiguitos. Aquí siempre los niños salen solos, uno trata de descansar y estar pendiente de ellos. (D4AE2 – P2, A.3)

Los comentarios de los docentes informantes destacan que el receso es un

tiempo en el que los educandos juegan y comparten. Clavijo, Fernández, Rodríguez, y otros (2005) plantean:

El período de receso se concibe como un tiempo de descanso que permite a los niños liberarse de las tareas más o menos estructuradas que se realizan dentro del aula y recuperar energías para retomar con nuevo entusiasmo y motivación las tareas escolares (p. 256)

En este sentido, el receso es un breve descanso que se le otorga a los alumnos después del trabajo que se realiza en el aula; generalmente se hace en el patio, en la cancha o alrededores de la escuela, y sin la presencia del educador; es un tiempo y un espacio con libertad para decidir qué hacer, cómo y con quién compartir el tan anhelado receso; para descansar y disfrutar, despejar la mente, jugar, correr, e interactuar con los compañeros.

También los educadores refieren en la entrevista, que para ellos el receso básicamente, se constituye en un descanso; al igual que los alumnos, los educadores también necesitan un momento para distraerse, compartir con sus colegas; la intención es abrir espacios para despejar la mente y el cuerpo de la primera parte de la jornada de clase. Pavia (2005) opina al respecto:

El recreo es vivido rutinariamente por los docentes como un corte necesario, sin otra función que la de liberarse por un instante del peso que impone el desarrollo de los contenidos curriculares que constituyen el eje de la tarea principal de la escuela. (p. 82)

Entonces, de acuerdo con el comentario del autor, el receso se constituye en un tiempo exclusivamente para que el docente libere tensiones, que luego le permitirán incorporarse nuevamente al trabajo con sus educandos con mayor agrado y disposición; de esta manera, el clima que se produce, es más agradable y apto para dar continuidad a la jornada de clase.

Desde lo Ético

Durante el receso sale a desayunar con otros docentes, conversan y satisfacen sus necesidades básicas. Los alumnos juegan, saltan, se ríen y comparten con sus compañeros. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.7, O1.8, O1.f – P2, A.3)**

El docente sale del salón después de los educandos, en algunas oportunidades se dirige hacia la cantina, en otras, busca a otros colegas y

esporádicamente permanece en el salón revisando asignaciones de los alumnos. **(D2M, O2.1, O2.3, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9, O2.f – P2, A.3)**
Siempre sale del salón, aprovecha la oportunidad para desayunar, comparte con algunos colegas, y en caso necesario atiende representantes que lo solicitan. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.7, O3.8, O3.9 – P2, A.3)**
En la mayoría de las oportunidades durante este momento desayuna en el salón, y en algunas ocasiones comparte con otros docentes. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.6., O4.7, O4.8, O4.f – P2, A.3)**

En la práctica pedagógica el receso debe constituir un elemento importante para que sociabilicen docentes y estudiantes, a la vez debe contribuir con su esparcimiento; el receso es un factor determinante para el descanso del alumno y el maestro; igualmente, es el momento para estrechar lazos de amistad entre educadores y educandos; de esta manera, informalmente se establecen vínculos afectivos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con las observaciones, en el receso se suscitan situaciones totalmente diferentes a las que se viven en el salón de clase; por una parte, los docentes se mantienen alejados de sus educandos, porque es la oportunidad para descansar. Por otra parte, los alumnos juegan, corren, conversan con sus compañeros, gritan y saltan. Puede decirse, entonces, que maestros y educandos aprovechan el receso para descansar, pero lo hacen de manera distinta.

Es importante señalar, que durante el receso los aprendices juegan con sus compañeros, hecho que constituye la máxima diversión para ellos. El juego siempre está presente en todos los recesos, es la actividad necesaria para disfrutar y recrearse, proporciona entretenimiento, diversión, y también cumple con un papel educativo. El desarrollo infantil está directamente relacionado con el juego, porque, aparte de constituir una actividad habitual y espontánea a la que el alumno le dedica todo el tiempo posible, a través de él, éste desarrolla su personalidad, competencias sociales, habilidades intelectuales y psicomotoras; en este sentido, el juego proporciona al educando experiencias que lo educan para vivir en sociedad, para conocer sus debilidades y fortalezas que le permiten crecer y madurar de acuerdo con su edad.

Al respecto, Zapata (1995) escribe: “El juego es función, estímulo y formación del desarrollo infantil; porque para el niño es un instrumento de afirmación

de sí mismo, que le permite ejercitar sus capacidades físicas e intelectuales, pero también le ayuda a plantear y resolver sus problemas cotidianos de desarrollo y convivencia” (p. 14). El planteamiento del autor indica que el juego es una actividad que contribuye con el desarrollo de los procesos cognitivos en los educandos, porque le ofrece la oportunidad de construir el conocimiento por sí mismo, a través de la experiencia propia; en consecuencia, el juego se convierte en una actividad propicia para aprender; se puede decir que cualquier capacidad del educando se desarrolla de forma más plena a través del juego; no hay diferencia entre jugar y aprender, porque, aunque el juego presente nuevas exigencias al aprendiz, éste se ve como una nueva ocasión para el aprendizaje.

Ahora bien, se observó que el juego que se produce durante el receso, es totalmente libre, sin ningún objetivo educativo, debido a la ausencia de acompañamiento por parte de los docentes (**D1G, D2M, D3E, D4A**). Puede decirse entonces, que en este lapso, los alumnos utilizan el juego sólo para recrearse, entretenerse y divertirse. El receso está alejado de los acontecimientos que se producen en el salón; es decir, existe un divorcio entre receso y jornada de clase, la continuidad no existe y se produce un vacío de aprendizaje durante este momento. En conclusión, el receso es visto sólo como una actividad para el esparcimiento que reduce los niveles de estrés, dispone a docentes y alumnos para participar con mayor entusiasmo en la segunda parte de la jornada de clase.

De la situación planteada, emerge la **concepción clásica del receso**, que consiste en concebir el receso como una actividad para jugar, descansar y divertirse, sin establecer una relación directa con los contenidos que se desarrollan en clase para darle continuidad al aprendizaje del educando. El receso es tan gratificante, que el maestro debe aprovecharlo para conocer mejor a sus alumnos; compartir, enseñar a través del juego, hace en gran parte, que la práctica pedagógica cumpla con su misión de formar.

La diferencia en los relatos:

Hay que retomar los recreos dirigidos que es una forma de mantener a los muchachos cerca del docente. (**D3EE2 – P2, A.3**)

El comentario refiere a la necesidad de la cercanía del docente en los actos recreativos, y fundamentalmente destaca el rescate del recreo dirigido que data de años atrás. Los recreos dirigidos implican que cada docente se haga cargo de sus alumnos durante este momento; su función es que los docentes se integren con los educandos y realicen actividades en las que todos participen. Estas actividades son básicamente juegos, que por sus características son muy atractivos para los alumnos y constituyen su mayor placer. Claro está, la participación del educador, será en todo momento, la de animador, que permita al alumno la actuación con libertad; cuidará que se mantenga el ánimo y observará las conductas y reacciones de los aprendices. Lo ideal sería que a través del recreo dirigido el maestro refuerce algunos contenidos e incorpore otros que considere prioritarios para el aprendizaje de sus educandos.

Es importante mencionar, que el recreo dirigido aparte de favorecer la comunicación, la formación de valores, también disminuye la agresividad y la indisciplina de los educandos, porque se mantienen supervisados y ocupados en los juegos que realizan junto al maestro. Actualmente, el recreo dirigido está cobrando nuevamente importancia, debido a que es visto como la mejor estrategia para reducir los niveles de agresividad física y verbal que presentan los aprendices durante su estada en la institución escolar; de allí que, se contribuye con una sana convivencia en el entorno escolar. Ahora bien, la propuesta de la docente es muy atractiva; sin embargo, no es el sentir de todos los informantes, puesto que en conversaciones informales han manifestado que el recreo dirigido en la mayoría de los casos molesta a los alumnos, porque se sienten privados de su libertad para compartir y conversar sobre sus inquietudes con sus compañeros.

Luego de establecer los conceptos emergentes de acuerdo con cada una de las subcategorías mencionadas anteriormente, surge para la categoría cotidianidad en el acto pedagógico el concepto emergente: **Enseñanza con énfasis en valores y ausencia de relación entre la jornada escolar y la habitualidad.** La **enseñanza con énfasis en valores**, se entiende como la inculcación que hace el docente de los buenos modales que debe mostrar el educando durante su permanencia en el comedor escolar. La **ausencia de relación entre la jornada escolar y la habitualidad**, se

define como la desvinculación entre las actividades que se realizan en el salón de clase y el descanso que se produce diariamente, como parte del esparcimiento de los docentes y educandos.

Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: *estimulación de procesos cognitivos e impulso de la pasividad*

Los docentes informantes aplican métodos como: el deductivo, analítico, globalizado, heurístico, discusión y analógico. Las opiniones al respecto:

Desde lo Émic

Estos métodos son importantes porque puedo hacer que los estudiantes opinen, analicen, comprendan, puedan comparar cuando sea necesario, y así aprenden lo que se le da en clase, se desarrolla el pensamiento de los alumnos. **(D1GE2 – P2, B)**

Hay que hacerse una combinación de métodos, para guiar al alumno y que éste relacione con algunas experiencias, así el niño aprende y desarrolla su inteligencia **(D2ME2 – P2, B)**

Es importante realizar cada uno de estos métodos, porque así el niño analiza, compara, discute, participa en clase para aprender **(D3EE2 – P2, B)**

Utilizar varios métodos es importante, porque el niño tiene más oportunidad para participar y aprender, y así el aprendizaje es significativo para los niños. **(D4AE2 – P2, B)**

En los relatos, los informantes destacan que la variedad de métodos que utilizan permiten desarrollar la capacidad de análisis, de reflexión para que el alumno pueda llegar a ser inteligente. Bravo (2002) plantea: “La inteligencia de un alumno puede ser implementada con nuevas estrategias cognitivas que le permitan encarar con mayor éxito un desafío intelectual determinado” (p. 132). En este sentido, el compromiso de los docentes radica en aplicar variedad de métodos acompañados de técnicas y materiales didácticos, que estimulen al educando y le ofrezcan la oportunidad de participar activamente en todas las actividades.

Por su parte Beltrán y Bueno (1995) aclaran:

Al alumno se le justifica el porqué de la utilidad de desarrollar la inteligencia. Las razones que se le dan son de este tipo: (a) es interesante saber que más tarde puedes usar la información y los conocimientos escolares; (b) a la vez que aprendes los contenidos académicos estás

aprendiendo a organizar el pensamiento... (p. 92)

El planteamiento de los autores refiere a la utilidad que reviste en la vida de los alumnos el desarrollo de la inteligencia; es así como los maestros deben emplear constantemente su imaginación y creatividad para aplicar los métodos de manera tal, que a través de éstos los educandos desarrollen progresivamente cada uno de sus procesos cognitivos para que realmente alcancen un nivel elevado de inteligencia, para que en el futuro puedan participar asertivamente en todas las actividades y situaciones que se susciten en sus interacciones con los pares dentro de la sociedad.

Desde lo Ético

La participación de los alumnos es restringida, prevalece la del docente. Dicta el contenido de la clase. En la mayoría de las clases hay ausencia de desarrollo del pensamiento del educando. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.8, O1.f – P2, B)**

Las clases de estilo clásico, limitación del docente para el desarrollo de la creatividad del aprendiz. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.5, O2.6, O2.7, O2.9 – P2, B)**

En las clases muestra tendencia hacia el desarrollo del pensamiento creativo del grupo de educandos; éstos participan, discuten, analizan, opinan en relación con el tema de la clase. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.7, O3.8, O3.9 – P2, B)**

Ofrece la oportunidad a sus alumnos para que estimulen el desarrollo del pensamiento creativo a través de la participación activa en cada una de las discusiones y actividades que se realizan en clase. **(D4A, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.8, O4.9 – P2, B)**

Producto de las observaciones, se deduce que en cuanto a los informantes **(D1G – D2M)** no hay correspondencia entre lo que expresan en sus relatos y lo que realmente ejecutan en su práctica pedagógica; cuando aplican los métodos hay una marcada tendencia a coartar el desarrollo del pensamiento creativo de sus alumnos; es decir, está ausente el desarrollo de los procesos cognitivos de los aprendices. Entonces, producto de este hecho, es importante acotar, que por una parte, están los docentes **(D3E – D4A)** que en la práctica ejecutan bien cada uno de los métodos, y, por otra parte, los que maestros que presentan dificultades para desarrollarlos **(D1G – D2M)**. En lo que respecta a los maestros **(D3E – D4A)** que aplican adecuadamente cada uno de los métodos, se puede resaltar que éstos logran desarrollar en sus

alumnos el pensamiento. Abarca (s.f.) escribe:

El pensamiento es análisis; es tener la capacidad de síntesis, en la que no es necesario relatar cada uno de los detalles, sino destacar aquellos elementos cruciales o significativos y organizarlos coherentemente; es poder generalizar, o sea, transferir a otras situaciones o casos. (p. 47)

De acuerdo con el comentario de la autora, desarrollar el pensamiento implica poner en funcionamiento los procesos cognoscitivos de los educandos; para ello, los docentes deben generar discusiones en las que haya participación activa de los aprendices, para que conduzcan a la comprensión y análisis de las diversas situaciones que se plantean de acuerdo con el tema que se está mediando para el momento. Es preciso destacar, que cuando los docentes guían la clase hacia el desarrollo de los procesos cognoscitivos, se le otorga importancia más a los procesos que a los productos; aquí tiene poca importancia la cantidad de información que el alumno retenga en su memoria, lo que realmente tiene valor es que esa información sea comprendida para que pueda utilizarla posteriormente. Abarca (s.f.) explica:

Por medio de la actividad diaria, en razón de las experiencias que los seres humanos confrontan en la vida cotidiana, de los retos y problemas que necesitan resolverse, de los estímulos a la atención y a la percepción que se reciben de muchas fuentes, de la comunicación humana que exige respuesta, de las ideas que circulan en el ambiente en que nos movemos, de las preguntas que provocan inquietud, de las cosas e información que requieren recordarse para poder funcionar en sociedad, los individuos desarrollan y ejercitan sus procesos cognoscitivos. (p. 37)

El planteamiento de la autora refiere que las personas desarrollan los procesos cognoscitivos en diferentes circunstancias y contextos. Puede decirse entonces, que uno de los lugares idóneos para el desarrollo de estos procesos es la escuela, aquí entra en juego el docente, porque debe propiciar diversidad de situaciones para que se logre el objetivo; de allí, la importancia de emplear adecuadamente los métodos de enseñanza. Se necesita diseñar y aplicar procedimientos encaminados hacia la ampliación y estimulación del uso de la mente, desarrollar estructuras que faciliten el procesamiento de la información y propiciar la práctica consciente y controlada de los procesos que pongan en marcha la creatividad.

En contraposición con lo anterior, se presentan los docentes **(D1G – D2M)**

que dicen aplicar varios métodos de enseñanza como: el deductivo, analítico, globalizado, heurístico, discusión y analógico, para hacer que el alumno desarrolle su creatividad; pero en realidad los métodos que predominan son el deductivo, pasivo, y el de especialización. Es preciso acotar, que en algunas oportunidades se esfuerzan por aplicar otros métodos como el heurístico, analítico y discusión, pero sin la participación activa de la mayoría del grupo; finalmente, terminan haciendo lo mismo de siempre, dictan clases para que el alumno las memorice en su casa y luego transcriba esa información en un examen como prueba de haber aprendido el tema de la clase. Al respecto, Abarca (s.f.) opina:

El educador no puede dictar sus clases ni exponer procedimientos sin dar oportunidades al estudiante para que descubra y razone. Si no hay actividad perceptual por parte de los alumnos, será muy difícil que ellos desarrollen los procesos y habilidades necesarios para la construcción y apropiación de conocimientos. (p. 43)

La autora resalta la importancia de permitir a los alumnos la participación activa en su aprendizaje. Los docentes que fomentan la pasividad en sus educandos, generalmente ven la enseñanza como un proceso en el que el docente es la pieza fundamental, pues a partir de la información que éste le ofrece, el aprendiz tendrá la oportunidad de aprender mejor. López (2007) escribe acerca del protagonismo del educador en clase y manifiesta:

El educador como sujeto y protagonista del aula, es quien escoge el contenido programático de la materia (contenidos, secuenciación, evaluación), mientras que los alumnos, meros objetos del hecho educativo, son los que se tienen que amoldar, ya que no se les escucha jamás. (p. 44)

De acuerdo con el comentario del autor, se puede decir que la práctica pedagógica que desarrollan algunos docentes informantes (**D1G – D2M**), se aleja de los verdaderos propósitos de la educación y de lo que plantea la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en su Artículo 103 que dice: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” (p. 15). En este sentido, la práctica pedagógica debe ir más allá de la transmisión del conocimiento; es preciso, que su objetivo sea guiar el

desarrollo integral de la personalidad del aprendiz y para ello, se requiere que éste sea su actor fundamental. Flórez (1994) explica:

El desarrollo del individuo en formación es el proceso esencial y global en función del cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular, como lo han planteado los pedagogos clásicos. La clásica discusión pedagógica entre educar e instruir precisamente aclaró que lo importante no era informar al individuo ni instruirlo sino desarrollarlo, humanizarlo. (p. 235)

Del planteamiento del autor se puede inferir que al respetar al alumno en sus intereses particulares, el educador debe convertirse en un guía que dirija al aprendiz hacia su autorrealización; para ello, debe propiciar diversidad de actividades cónsonas con las necesidades grupales e individuales y con la participación activa del alumno. El educando como ser activo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe desarrollar una capacidad significativa en la cual tenga la libertad pensar, criticar y reflexionar sobre la información que discute en compañía de su maestro; de esta manera, la hace interesante, significativa, la guarda en su memoria a largo plazo, la retoma y utiliza en el momento en que lo requiera para su beneficio personal.

Bajo esta perspectiva, cabe resaltar que se suscita un hecho que también afecta el aprendizaje de los estudiantes, y es la aplicación de la enseñanza por materias, se obvia el método globalizado, que está directamente relacionado con el método de proyectos de aprendizaje. La práctica pedagógica, con énfasis en el método no globalizado, hace que se produzca el conocimiento de forma parcelada, se trabaja por materias, en las que los contenidos no guardan relación entre sí; pareciera entonces, que el ser humano percibe el mundo de manera fragmentada, sin establecer relaciones entre los elementos que lo conforman. Carrasco (2004) explica: “Las asignaturas parceladas, tal como suelen estudiarse, no responden generalmente a la solución de problemas reales” (p. 21). En este sentido, continuar con el afianzamiento del método especializado, es contribuir con el estancamiento de los educandos.

Contrario al método especializado, lo ideal es que el docente utilice el método por proyectos, para que el estudiante visualice globalmente los contenidos y de esta manera, se produzca un aprendizaje global, en el que el alumno establece relaciones entre todas las situaciones que se presentan durante la jornada de clase. Carrasco, B

(1997) dice: “Se considera que un procedimiento es globalizado, cuando por medio de un centro de interés, las clases se realizan abarcando un grupo de materias o áreas que se van desarrollando a propósito de las diferentes actividades que se proponen” (p. 21). Entonces, al producirse la fusión de las asignaturas hacia la explicación de una información que surge producto de los intereses de los educandos, se produce la comprensión global de los hechos o situaciones que se discuten en clase.

Producto de las reflexiones anteriores, se destaca el concepto emergente **estimulación de procesos cognitivos e impulso de la pasividad en el educando**. En cuanto a la **estimulación de procesos cognitivos** se entiende como el proceso que realiza el docente a través de su práctica pedagógica diaria, para que los alumnos progresivamente adquieran competencias que promuevan el desarrollo de la creatividad.

En lo que respecta al **impulso de la pasividad en el educando**, tiene relación directa con un estilo clásico de enseñanza en la que docentes y educandos se comunican verticalmente; en consecuencia, la participación de los alumnos se restringe y su aprendizaje está dirigido a la estimulación de la memoria mecánica.

Categoría: Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico: *Diseño secuencial y predominio de una doble vertiente de la enseñanza*

Subcategoría: Planificación de Técnicas de Enseñanza: *planeación para su aplicación*

En el caso de los docentes informantes, éstos utilizan cierta variedad de técnicas, entre las que se destacan: exposición, discusiones, experiencias, interrogatorios, dictado y efemérides. Son técnicas que ameritan de la planificación para luego aplicarlas en clase. Los comentarios de los informantes al respecto:

Desde lo Émic:

Primero que nada reviso el proyecto que lo manda aquí la institución, segundo, planifico previamente para no llegar a inventar en clase. **(D1GE2 – P2, C.1)**

Reviso lo que vamos desarrollando en clase, para planificar la clase del día siguiente. **(D2ME- P2, C.1)**

Primero reviso el proyecto, luego planifico en mi casa y lo hago en función de las necesidades que tengo dentro del aula, investigo tomando en consideración los distintos estilos de aprendizaje. **(D3EE2 – P2, C.1)**
Primero me baso en el proyecto, busco los temas que voy a trabajar durante la semana, y planifico para guiarme y no llegar a improvisar. **(D4AE2 – P2, C.1)**

Los relatos de los informantes destacan la importancia de la planificación de las técnicas de enseñanza que se van a aplicar durante el desarrollo de la clase. La planificación es un proceso que debe estar presente en la práctica pedagógica diaria de los maestros, porque hace que el proceso de enseñanza realmente cumpla con su objetivo principal, como lo es el desarrollo integral de la personalidad del aprendiz. Cuando el educador precisa las técnicas que va a aplicar en clase, logra captar la atención del grupo y lo estimula para que el aprendizaje realmente se torne significativo.

En este sentido, se considera que la habilidad para planificar es un punto importante dentro de las competencias que deben tener los docentes en el desempeño de su práctica pedagógica, es el aspecto central previo al encuentro directo con los educandos. Daiuto (1974.) escribe acerca de la planificación y dice: “La planificación es la previsión de todas las etapas del trabajo escolar y la programación de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte eficaz, segura y económica” (p. 47). El autor indica que la planificación ofrece al docente la oportunidad de establecer con anticipación las estrategias que aplicará durante la ejecución de su clase; esto con el fin de hacer un trabajo que agrade al alumno y a su vez sea significativo para él.

La planificación constituye una práctica en la que es preciso deliberar sobre opciones y considerar las circunstancias particulares de la situación en la que se llevará a cabo. Igualmente, permite al docente analizar, diseñar e implementar acciones y actividades para lograr el resultado deseado, debido a que a través de este proceso, el maestro accede a organizar y prever el cómo, cuándo, dónde, con qué y para qué aprender, por lo que se considera que la planificación beneficia el proceso educativo y la labor docente.

Igualmente, los informantes también resaltan la importancia de la investigación previa para la planificación. La investigación es una función que

necesariamente debe estar presente en la práctica pedagógica del educador, porque a través de ella, éste hace una revisión constante de su propia práctica, reflexiona y mejora posibles debilidades; igualmente, invita a la innovación, a la confrontación de ideas que permitan incorporar cambios en la persona y en el entorno. De Sousa, Ferreira, Cruz y Gómez (2003) destacan la importancia de la investigación para los maestros y escriben: “Es la investigación la que alimenta la actividad de enseñanza y actualiza frente a la realidad del mundo” (p. 15). Por tanto, la investigación es primordial para el educador, porque forma parte de su camino personal y profesional; la investigación ayuda al docente a optimizar su práctica pedagógica, porque le permite ahondar con más detalles en todos los aspectos inmersos en ésta; además, le ofrece la oportunidad de establecer contacto con la realidad, a fin de que la analice para que pueda conocerla mejor.

Desde lo Ético

La planificación de las técnicas es incompleta, se menciona dictado, efemérides y las experiencias, se obvia su objetivo, y no hay una descripción detallada de la forma como se aplica durante la jornada de clase. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.8, O1.f – P2, C.1)** Menciona en su planificación la técnica del dictado y algunas experiencias. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9 – P2, C.1)**

Menciona algunas técnicas como efemérides y experiencias, pero no especifica los pasos que seguirá para su aplicación. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.8, O3.9, O1.f – P2, C.1)**

Especifica la técnica del dictado, menciona las experiencias. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.8, O4.9, O1.f – P2, C.1)**

Las observaciones, permiten colegir que existe poca correspondencia entre los relatos de los informantes con respecto a la planificación de las técnicas de enseñanza durante la ejecución de la práctica pedagógica. Sólo menciona algunas de las técnicas que utilizan en la ejecución de la clase, pero sin explicar detalladamente los pasos que seguirán para su aplicación.

De allí que es importante referir lo siguiente: en la planificación diaria del docente se deben enunciar cada una de las técnicas que aplicarán para el desarrollo del contenido; la intención es evitar la improvisación que pueda irrumpir en una

deficiente aplicación de las técnicas. Claro está, que evitar la improvisación no es asumir una planificación rígida; al contrario, el maestro debe planificar en atención al carácter flexible de ésta, para incorporar o eliminar acciones de acuerdo con la situación que se presente en determinado momento.

Calderón (2002) expone: “Sin duda alguna, todo proceso de aprendizaje responsable debe partir de que es el docente el organizador y planificador directo del mismo” (p. 65). En ese rol de planificador y organizador, implica que los maestros deben realizar una planificación didáctica que guarde estrecha relación con lo que ejecuta en su práctica pedagógica; es decir que ésta sea el sustento teórico del acto pedagógico que a diario se desarrolla en los ambientes de clase.

Sobre la base de lo expuesto, se expresa que aunque de acuerdo con el proceso de observaciones de la investigadora, se detectó, que los docentes elaboran de manera incompleta su planificación, ésta dentro de su práctica pedagógica constituye un elemento de significativa importancia para el desarrollo de las técnicas de enseñanza; entonces, desde lo Émic y lo Ético emerge la **planeación para la aplicación de las técnicas de enseñanza** y se define como la acción previa a la clase, que necesariamente debe realizar el maestro para que las técnicas de enseñanza cumplan con su objetivo; si estos procesos se omiten, el docente tendrá mayor dificultad para lograr aprendizajes significativos en sus educandos.

Subcategoría: El Dictado en la Enseñanza: *reforzamiento de la lectura y la escritura*

Es pertinente mencionar que el dictado es la técnica más aplicada por algunos docentes, porque reviste de gran importancia. Algunos relatos al respecto:

Desde lo Émic

El dictado es importante porque así uno se da cuenta si los niños conocen las palabras sin necesidad de escribirlas en el pizarrón. **(D1GE2 – P2, C.2)**

El dictado es importante para que aprendan a pronunciar y a escribir las palabras sin verlas. **(D2ME2 – P2, C.2)**

Yo hago dictado, pero de vez en cuando para los sonidos y las letras, primero le dicto los sonidos y así aprender a escribirlos y luego los pongo

a leer, una de las técnicas para que el niño aprenda los sonidos y las letras es el dictado. **(D4AE2 – P2, C.2)**

Los relatos de los informantes demuestran que para éstos el dictado es de vital importancia en el proceso de enseñanza, específicamente para el aprendizaje de la lectura y escritura. En relación con lo expresado, Esté (1999) expresa: “Se piensa que con el dictado se ejercita la escritura...” (p. 146). Pareciera, que la única vía para conseguir que el grupo de alumnos aprendan a leer y a escribir es a través del dictado mecánico que anula al educando y lo obliga a aprender de memoria.

Camps, Milian, Bigas, Camps, y Cabré (2006) escriben al respecto: “Para un gran número de enseñantes el dictado es la única terapia y la panacea para conseguir el dominio de la ortografía” (p. 78). Entonces, además de usar el dictado para reforzar la lectura y escritura, también, se considera que es ideal para que los educandos aprendan normas ortográficas, las cuales se constituyen en un punto medular para la lengua escrita.

Desde lo Ético

Durante la realización del dictado, los alumnos se dedican a copiar, éstos preguntan cuando no entienden alguna palabra o frase y la docente aclara dudas. **(D1G, O1.1, O1.3, O1.4, O1, 5, O1.6, O1.7, O1, 9, O1.f – P2, C.2)**

Al momento de hacer el dictado, los alumnos copian, y participan sólo para solicitar al docente que repita y dicen: “profe no escucho”, “me quedé”, “repita” “no entiendo”. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9 – P2, C.2)**

Hace dictado de sonidos y letras, los niños copian, luego leen en volumen de voz alto lo escrito en sus cuadernos. **(D4A, O4.2, O4.5, O4. 6, O4.8, O4.9 – P2, C.2)**

Efectivamente, en el proceso de observaciones se pudo determinar que la mayoría de los docentes **(D1G, D2M, D3A)** emplea la técnica del dictado. Esté (1999) comenta: “El dictado es muy frecuente en el aula y se consigue en diferentes modalidades y con diferentes fines” (p. 145). El planteamiento refiere, a que el dictado es un técnica que constantemente emplean los maestros durante la ejecución de su práctica pedagógica. Para el caso de los docentes informantes **(D1G, D2M, D3A)** a través de las observaciones se confirmó tal como lo expresan en sus relatos,

que básicamente lo aplican para reforzar la lectura y escritura. Algunos ejemplos al respecto: “Carlos lea lo que dicte” (D1G, O2.2, O2.4 – P2, C.2); “vamos a leer en voz alta lo que copiaron” (D4A, O4. 6, O4.8 – P2, C2); “voy revisando lo que copiaron” (D4A, O4. 6, O4.8 – P2, C2).

Cada vez que los maestros dictan, los educandos se disponen a copiar en su cuaderno; durante este momento no hay oportunidad para que los alumnos expresen sus opiniones, analicen y reflexionen acerca de lo que escriben; exclusivamente participan para expresar que se quedaron o pedirle al maestro que repita lo dicho. En consecuencia, se puede decir que esta técnica interfiere con el desarrollo de los procesos cognitivos del alumno, porque lo dispone para un proceso pasivo, de poco contenido significativo.

Es importante destacar lo siguiente: para que el dictado se constituya en una técnica que contribuya con la adquisición de competencias para la lectura y la escritura, éste debe ir acompañado de comentarios y procesos de reflexión que le otorguen sentido a lo que el maestro dicta. Si lo que se quiere es que el educando aprenda a leer y escribir correctamente, entonces, los maestros deberían enseñar estos dos procesos tomando en consideración el uso de cuentos, periódicos, revistas, otros, para que el alumno comprenda su verdadero sentido.

El aprendizaje de la lectura y la escritura no debe ser considerado como un proceso mecánico y pasivo en el alumno; por el contrario, debe constituir un trabajo significativo. Además, aprender a leer y a escribir debe constituir para los educandos un proceso útil e interesante que les permita desarrollar sus procesos cognitivos y al mismo tiempo, crecer como personas críticas, reflexivas, para que puedan responder satisfactoriamente a las exigencias de la sociedad.

Bajo esta perspectiva, desde la visión Émic y Étíc emerge el **reforzamiento de la lectura y la escritura**, entendido como la actividad que realiza el docente a través de la técnica del dictado, para lograr que los educandos refuercen diariamente estos dos procesos. Visto el dictado desde esta concepción, se determina que el fin último es que el educando reproduzca la información suministrada a través de esta técnica de enseñanza, por un lado y reforzar la finalidad de la escritura, por el otro.

Diferencia en los relatos:

El dictado cansa, no tiene ninguna utilidad pedagógica, no deja aprendizaje. Hay muchas formas de fomentar el proceso de escritura en el niño, una de ellas es el ejercicio caligráfico, la transcripción de textos, porque ejecuta dos procesos: lectura y escritura; de allí que, se mejora la ortografía, se analizan oraciones, mejoran la comprensión lectora, hacen buen uso de los signos de puntuación. La visualización es muy importante, porque mejora la capacidad perceptiva. **(D3EE2 – P2, C2)**

El comentario confirma que el simple dictado es una técnica que produce pereza mental, porque le impide al alumno hacer ejercicios de análisis, comprensión y reflexión; destaca que hay otras actividades que permiten al educando el aprendizaje de la lectura y la escritura. Igualmente, en el relato se resalta la importancia de la caligrafía, pero hay que destacar, que este ejercicio para que resulte significativo, al igual que el dictado, también debe ir acompañado de procesos, críticos y reflexivos; es insuficiente que el alumno se dedique a transcribir sin comprender el sentido de su trabajo. La lectura y la escritura son procesos básicos e imprescindibles para desenvolverse autónoma y críticamente en la sociedad; por tanto, el maestro debe idear técnicas creativas que faciliten el aprendizaje significativo de estos procesos.

Algunos ejemplos de actividades que el educador puede desarrollar para promover la lectura y escritura en sus alumnos pueden ser: permitir que los educandos cuenten sus experiencias en las vacaciones, relaten historias de su familia, hablen de su mascota, juego o programa de televisión favorito, crear libros, cuentos ilustrados, historias de sus personaje favorito, hacer una lista de sus juguetes preferidos, entre otras, que mantengan el entusiasmo por aprender. Claro está cada una de estas actividades se realizan de acuerdo con las necesidades del aprendiz.

Subcategoría: Aplicación de las Técnicas de enseñanza: *desarrollo cognitivo y reproducción de la información*

Durante la aplicación de las técnicas de enseñanza se genera la misma situación que en el prolegómeno de la clase; los docentes **(D3E – D4A)** permiten que sus educandos participen activamente en clase, los maestros **(D1G – D2M)** privilegian su participación en lugar de la de los alumnos. Algunos relatos de los

informantes:

Desde Lo Émic

La verdad no se por qué participan unos niños y otros no; es que también ellos se distraen y cuando uno pregunta no saben lo que van a decir; es un problema que pasa casi en todas las clases. **(D1GE2 – P2, C.3)**

Yo doy mucha confianza para que el niño participe, pero hay cierto grupo que no quiere participar y siempre salen los mismos a hablar; busco la forma, la manera de que participen; de repente no participan por timidez y porque se distraen mucho. **(D2ME2 – P2, C.3)**

Yo siempre estoy pendiente que todos mis niños expresen algo cuando estamos en clase, así ellos se van acostumbrando a participar y pierden el miedo, no importa que se equivoquen. **(D3EE2 – P2, C.3)**

Es importante que todos los niños participen en clase, porque yo no puedo permitir que algunos no hablen, porque entonces esos alumnos están perdiendo el tiempo y no aprenden; ni importa que no sepan, para eso estamos nosotros para guiarlos y así puedan participar todos. **(D4AE2 – P2, C.3)**

En lo que se refiere a los docentes **(D1G – D2M)**, éstos en sus narraciones expresan que la participación del grupo es poca, básicamente debido a que se distraen constantemente en clase. En contraposición, los informantes **(D3E – D4A)** manifiestan que permiten que todo el grupo de alumnos se mantenga activo en clase, sin importar que sus opiniones sean equivocadas; porque los maestros tienen la disposición para orientarlos en la búsqueda de las respuestas correctas; de esta manera, todos participan en la construcción del aprendizaje.

Para Blández (2000): “La actividad constructora del alumno es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje” (p. 15). En este sentido, para que la construcción del aprendizaje sea significativa, los docentes deben crear las condiciones necesarias, entre las que se puede destacar, la participación constante de los aprendices a través de sus opiniones y realización de actividades congruentes con lo sus necesidades e intereses.

Desde lo Ético

En la técnica de la exposición y los interrogatorios la docente es quien tiene la mayor participación, y en la técnica de la experiencia, los alumnos reproducen la información suministrada. La mayoría de los

educandos permanecen pasivos durante la aplicación de cada una de las técnicas de enseñanza. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.8, O1.f – P2, C.3)**

Durante la realización de la exposición y los interrogatorios, algunos educandos participan, otros permanecen en silencio o distraídos. Para la técnica de la experiencia los alumnos reproducen la información transmitida por el docente **(D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9 – P2, C.3)**

Hay participación activa del grupo de alumnos durante la aplicación de las técnicas de enseñanza. **(D3M, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.8, O3.9, O1.f – P2, C.3)**

Durante el desarrollo de las técnicas, la docente ofrece la oportunidad a los educandos de que participan y expresen lo que sienten, de acuerdo con la dinámica de la clase. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.8, O4.9, O1.f – P2, C.3)**

Para el caso de la exposición se observó que la participación es fundamentalmente de los docentes **(D1G – D2M)**, se produce un abuso del lenguaje oral, porque es poco el intercambio de ideas entre maestros y estudiantes; predomina la exposición y en menor grado la discusión; cuando el educador otorga la oportunidad para participar generalmente, lo hace el grupo de siempre, mientras que otros educandos permanecen en absoluto silencio e incluso distraídos.

Igualmente, se observó que durante el discurso de los docentes **(D1G – D2M)**, el alumno debe permanecer en silencio, como muestra de estar prestando atención a lo que éstos dicen; algunas frases que los maestros emiten en este momento son: “presten atención porque les voy a preguntar” **(D1G, O1.2, O1.3, O1.4 – P2, C.3)**; “presten atención porque esto va para el examen” **(D2M, O2.2, O2.4, O2.5 – P2, C.3)** entre otras, que intentan obligar al educando a no distraerse, porque luego será evaluado y salir mal, será el indicativo de que no estuvo atento en clase. Nérici (1973) expresa:

El régimen de estudio, en este caso, pasa a ser el siguiente: tomar apuntes y saber de memoria todo lo que dice el profesor. De este modo, la enseñanza se reduce a un puro y simple verbalismo acompañado de memorización. (p. 282)

El autor refiere que en este estilo de clase se privilegia el aprendizaje mecánico, el docente expone lo que sabe y el estudiante reproduce sus ideas, se obvia el análisis, la comprensión y se le otorga especial atención a la memorización sin

reflexión. Díaz (2002) escribe acerca del aprendizaje mecánico y dice: “El aprendizaje mecánico es aquel que una vez adquirido nos permite reproducirlo literalmente, lo cual limita mucho la capacidad de poder utilizarlo fuera del contexto en el que fue aprendido” (p. 118). El planteamiento del autor implica que el educando ponga de manifiesto la memorización mecánica; en consecuencia, la actividad del estudiante consiste en almacenar arbitrariamente la información; posteriormente, la repite para pasar un examen o responder a un interrogatorio en un momento dado; sólo así el maestro podrá considerar que el aprendiz logró las competencias esperadas.

Ahora bien, a esta situación no escapan los interrogatorios que se realizan durante el desarrollo de la clase; éstos, generalmente, se hacen con preguntas abiertas con la particularidad de un conversatorio. Sin embargo, se observó que pocas veces el alumno responde lo que entiende acerca de la clase; sus respuestas son en función de lo que los maestros desean escuchar. Si el educando se equivoca al responder, los docentes utilizan expresiones como: “seguro no estaba prestando atención” (**D1G, O2.6, O2.7, O2.8 – P2, C.3**); “por estar hablando no pone cuidado a la clase” (**D2M, O2.6, O2.8, O2.9 – P2, C.3**), son frases que pueden hacer sentir mal al aprendiz, porque el educador las dice en volumen de voz alta delante de sus compañeros. Nérici (1973) explica: “Cuando el alumno no sabe responder a una pregunta, el profesor debe dirigirse a otro. En el caso de que la falta de respuesta persista, debe preguntar a toda la clase quién puede responder” (p. 289). De esta manera, quien se considere apto para responder podrá hacerlo con absoluta libertad; así se evitan situaciones que intimidan al alumno y hacen que éste se cohíba para participar en próximas oportunidades.

Es importante destacar que, visto el interrogatorio de la manera como lo aplican los docentes, éste tiene un carácter castigador y una vez más es un instrumento del maestro para dejar ver el poder que siempre ha ejercido sobre el educando. Nérici (1973) opina referente a los interrogatorios y escribe:

En lugar de servir como vehículo de aproximación entre profesores y alumno, sirve más bien, como instrumento de separación. Es un verdadero simulacro de diálogo aquel en el cual el alumno tiene que

responder como un autómatas, de inmediato, sin tiempo para la reflexión a las preguntas del profesor. (p. 288)

El comentario del autor indica que se pierde la esencia de esta técnica tan importante como es, la apertura de espacios para conocer e interactuar mejor con los aprendices. Lo ideal sería que el educador aproveche la oportunidad para generar verdaderos diálogos en los que el aprendizaje sea recíproco, en los que el educando tenga la oportunidad de expresar sus ideas, sentimientos, cuestione, analice la información y asuma posturas firmes ante cualquier propuesta del maestro. Asumir el interrogatorio como una técnica para que el alumno se sienta rechazado, castigado, y que su actuación sea robótica, implica que la práctica pedagógica siga centrada en los intereses del docente; es este sentido, el salón de clase se convierte en un ambiente para que el educando exprese en forma repetitiva el mismo discurso del maestro.

Lo expuesto trae como consecuencia inmediata que la técnica de la experiencia también presente dificultades al momento de su aplicación. Aquí los alumnos tratarán de poner en práctica lo que dijo el docente y no lo que realmente aprendieron, pues realmente no se produce aprendizaje significativo. La intención de la técnica de la experiencia, según Nérci (1973) consiste:

...en que debe tener sentido de vivencia, de ubicación del educando en las situaciones de vida más diversas, de suerte que pueda estimular todas sus reacciones y le permitan formar un acervo de datos y de reacciones comportamentales que le permitan comprender mejor el medio y la vida, y actuar de forma más eficiente y consciente. (p. 310)

En este sentido, la técnica de la experiencia más que ser utilizada para que el alumno reproduzca lo que dicen los docentes, debe servir para que el educando demuestre lo que aprende significativamente. La buena aplicación de esta técnica permite al aprendiz desarrollar sus sentidos, ejemplo de ello, cuando dibuja, pinta, modela, juega, relata hechos, recorta, entre otras. Estas actividades son muy atractivas para que el educando ponga de manifiesto su creatividad e imaginación, son una invitación para que éste aprenda haciendo y descubra por sí mismo a través de la práctica de los aciertos o desaciertos de la teoría.

Bajo esta perspectiva, para continuar con el análisis de la subcategoría: aplicación técnica de enseñanza en la ejecución de la práctica pedagógica, se observó

con respecto a los docentes (**D3E – D4A**), que aplican adecuadamente las técnicas, a través de las diferentes observaciones, se determinó, que generan una clase participativa; hecho que produce como resultado que los educandos desarrollen su pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Ujat (2006) escribe: “Se privilegia una formación que pone al estudiante en el centro de la atención del proceso académico, el alumno construye su propio conocimiento” (p. 33). El autor refiere que el aprendiz es el actor principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en consecuencia, se abren espacios para la formación integral de éste.

La formación integral dirige hacia el desarrollo equilibrado y armónico de las diversas dimensiones del alumno, con el propósito de conducirlo hacia la consolidación de sus aspectos: intelectual, humano, social y profesional. Maya (2003) expone:

Educación integralmente a un alumno o alumna, es concebir a éste como un ser biopsicosocial; es decir, como un yo integral y apuntar con los planes, los programas, las estrategias y la práctica general en el aula y en la escuela, a que se desarrolle por igual en todos sus aspectos. (p. 4)

Es este sentido, la escuela a través de la práctica pedagógica del docente y específicamente por medio de las técnicas de enseñanza, debe promover situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que los aprendices desarrollen cada una de sus áreas, entre las que se menciona: física, motora, cognitiva, afectiva, social, moral, del lenguaje y sexual; todas importantes porque trascienden en la vida de los educandos y van a conformar las bases de su personalidad y desarrollo productivo.

Ante las situaciones expuestas anteriormente, emergen desde la visión Émic y Étíc **el desarrollo cognitivo y la reproducción de la información. El desarrollo cognitivo**, entendido como la característica particular que poseen las técnicas de enseñanza, de acuerdo con el enfoque constructivista, para contribuir con el desarrollo integral del educando.

La reproducción de la información, se define como la particularidad que tienen las técnicas de enseñanza, para intervenir en el aprendizaje del alumno de manera clásica; es decir, éstas son utilizadas por el docente para poner en funcionamiento básicamente la memoria mecánica del educando.

Finalmente, del establecimiento de los conceptos emergentes de las subcategorías presentadas anteriormente, surge el concepto emergente para la categoría técnicas de enseñanza en el acto pedagógico: **Diseño secuencial y predominio de una doble vertiente de la enseñanza. El diseño secuencial**, se define como el proceso previo de planificación que hace el maestro para la aplicación de las técnicas; y, **la doble vertiente de la enseñanza**, se refiere a dos estilos de enseñanza que desarrollan los educadores a través de su práctica pedagógica: enseñanza dirigido hacia la reproducción de la información y, enseñanza para el desarrollo de la creatividad.

Categoría: Materiales Didácticos en el Acto Pedagógico: *recursos con intencionalidad clásica y representativa*

Desde lo Émic:

La variedad de recursos es importante porque permite que el muchacho tenga diversidad de oportunidades para aprender, siempre y cuando estén relacionados con el tema. **(D1GE2 – P2, D)**

Si es bueno usar diferentes recursos, porque la rutina pega, que usted esté mostrando siempre lo mismo. **(D2ME2 – P2, D)**

Sí, es importante usar muchos recursos, porque el niño da a conocer habilidades y destrezas cognoscitivas, los recursos variados representan para el niño un instrumento eficaz y significativo durante el desarrollo del aprendizaje. **(D3EE2 – P2, D)**

Sí, es útil que usemos varios recursos, porque las clases son más dinámicas y así no se tornan aburridas, y el niño no se cansa. **(D4AE2 – P2, D)**

Los comentarios indican que los docentes informantes consideran importante utilizar esta variedad de materiales didácticos, porque hace que las clases se tornen más dinámicas, hay mejores oportunidades para aprender; en este momento se pone de manifiesto la creatividad de los maestros. Ramos (2007) escribe al respecto: “El docente creativo es el mejor estímulo para sus alumnos. Poseer el valor de ser creativo es tener un bagaje de riqueza personal y profesional, que implica cualidades que los alumnos pueden captar e imitar” (p. 103). Del planteamiento de la autora, se destaca la importancia de la creatividad, porque facilita a los docentes una mejor captación del interés de los alumnos hacia las actividades de aprendizaje.

En atención a los relatos, si el docente emplea una gama de materiales didácticos, pone en funcionamiento la capacidad, crítica, y reflexiva de sus alumnos, es así como, conjugados con los métodos y las técnicas de enseñanza, hacen de la práctica pedagógica un proceso diferente, alejado de lo mecánico, de la pasividad; se convierte, entonces, en una práctica dirigida hacia formación de los ciudadanos. La formación implica que tanto maestros como alumnos vean los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una óptica diferente, desde el aprender haciendo, para que la construcción del conocimiento sea más fácil, sustanciosa y divertida.

En este apartado hay que aclarar que los docentes denominan a los materiales recursos, pero se tomará el término material, de acuerdo con lo expresado en los preliminares correspondientes al prolegómeno.

Desde lo Ético

Emplea variedad de materiales didácticos, pero su estilo de enseñanza se dirige hacia lo clásico, poca participación del educando. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.6, O1.8, O1.9, O1.f – P2, D)**

Básicamente, usa material de tipo permanente e informativo. En las clases se mantiene la participación de algunos alumnos con mayor representatividad del maestro. **(D2M, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.7, O2.9, O2.f – P2, D)**

Hace uso de diversidad de materiales a través de los cuales logra mantener activos a su grupo de educandos. **(D3E, O3.1, O2.3, O2.4, O2.5, O2.7, O2.9, O2.f – P2, D)**

En sus clases emplea variedad de materiales, y los aprendices participan activamente en las actividades que se realizan para aprender. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.5, O4.6, O4.8, O4.f – P2, D)**

Las observaciones determinan la presencia de dos posturas totalmente distintas. La primera, docentes **(D1G – D2M)**, que emplean variedad de materiales, pero con la enseñanza dirigida hacia el estilo clásico; y, la segunda, educadores **(D3E – D4A)**, que usan diversos materiales para hacer significativo el aprendizaje de sus aprendices. Con respecto a los maestros **(D1G – D2M)**, que realizan una práctica pedagógica de tipo clásico, se puede mencionar que es una situación que se mantiene, así lo han demostrado las observaciones realizadas desde la aplicación de los métodos durante el desarrollo de la clase, es una actitud permanente, que indudablemente afecta al grupo de educandos, porque éstos son coartados de la oportunidad de

participar activamente en la construcción de sus aprendizajes. Cowen y Martínez (2003) explican: “Los docentes tradicionales sólo saben enseñar de una manera y son incapaces de adecuarse a los estudiantes y al contexto”. (p. 238). En este sentido, las clases que se desarrollan en los ambientes escolares distan de la realidad que vive el alumno; en consecuencia, hay ausencia de aprendizajes significativos, y en su lugar se cimienta el aprendizaje mecánico.

En lo que se refiere a los docentes (**D3E – D4A**), que constantemente invitan a sus alumnos a participar en la construcción de sus aprendizajes, éstos hacen que sus educandos tengan mayores probabilidades de desarrollar sus habilidades y adquirir las competencias necesarias para avanzar de acuerdo con su edad y el grado en el que se encuentran. Hablar de construcción de aprendizajes implica como lo dice Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia y otros (2007):

...elaborar una representación personal de un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. (p. 16)

De acuerdo con el planteamiento de los actores, aquí juegan un papel preponderante los materiales didácticos, porque de la diversidad que se presenten y de la relación que éstos tengan con el contenido de la clase, depende en gran medida el significado que el alumno le otorga al contenido para su mejor comprensión; si el alumno se identifica con la información y le resulta significativa, se logra captar su atención, y progresivamente, se minimizan conductas que cotidianamente muestran los educandos en clase, entre las que se pueden mencionar: alumnos conversando en voz baja sobre cualquier tema que no guarda relación con la clase; educandos que quitan a sus compañeros algunos útiles escolares, aprendices pendiente de la hora para salir a receso y alumnos casi dormidos, entre otras.

Producto de los dos planteamientos anteriores, desde la visión Émic y Ético, se presenta el concepto emergente **recursos con intencionalidad clásica y representativa. La intencionalidad clásica**, se define como el uso de los recursos didácticos por parte de los docentes con la intención de generar un aprendizaje de tipo

mecánico. **La intencionalidad representativa**, se relaciona con el uso de los materiales didácticos por parte del educador, con la intención de generar aprendizajes significativos en los educandos.

La diferencia en los comentarios: No utiliza variedad de materiales didácticos por falta de dinero.

A mí me gustaría tener dinero para traer recursos. No incorporo variedad de recursos porque no tengo dinero suficiente para hacerlo, hago uso solo de lo que tengo en el salón; aunque yo le digo si usted sabe dar una clase expositiva no hay necesidad de escribir. **(D2ME2 – P2, D)**

El docente refiere la importancia de los materiales para variar la rutina; sin embargo, tiene la dificultad de incorporar diversidad de materiales didácticos durante la ejecución de su práctica pedagógica, debido a que su presupuesto se lo impide. Si bien es cierto que la falta de dinero pudiera influir en la adquisición del material didáctico, también es cierto, que para usar pluralidad de materiales, no es necesario contar con grandes cantidades de dinero, sino con mucha creatividad, vocación, amor y responsabilidad por el trabajo escolar. El docente que ama su profesión, hace uso de su creatividad para diseñar sus propios materiales didácticos; incorpora el reciclaje y todos los recursos que se encuentran en el ambiente, y, a través de éstos facilita experiencias de aprendizaje diferentes y significativas.

Con respecto al maestro creativo, Aldape (2008) expone: “Entre más creativos seamos nuestras clases serán más dinámicas y menos aburrida. En estos tiempos, con tantos adelantos, el docente necesita echar mano de su creatividad para no rezagarse” (p. 78). El comentario de la autora refiere que un docente creativo promueve clases activas; por tanto, debe preocuparse por poner en funcionamiento su imaginación para incorporar diversidad de materiales didácticos al momento de facilitar los contenidos.

El docente creativo presenta las situaciones desde puntos de vista diferentes, de acuerdo con lo que más beneficie al alumno, genera mejores formas de comunicación y expresión; en fin, es un mago que ingenia muchas situaciones de enseñanza y aprendizaje; entonces, no valen las excusas para trabajar únicamente, sólo con el material didáctico que se encuentra en el salón; la capacidad creadora del

docente, hace que éste tenga la habilidad necesaria para incorporar nuevos y atractivos materiales para mejorar su práctica pedagógica.

La situación anterior no forma parte del sentir del total de los informantes; sin embargo, es importante hacer referencia al relato, porque debido al análisis y reflexión de la práctica pedagógica del informante, se considera que la ausencia de variedad de material didáctico en sus clases, va más allá de la falta de dinero; como se dijo anteriormente, es cuestión de tener vocación y amor por la carrera docente, para que realmente se generen procesos de enseñanza y aprendizaje que formen al educando.

Las Estrategias de Enseñanza en el Epílogo

Categoría: Cotidianidad del Acto Pedagógico: *refuerzo de valores a la hora del almuerzo en el comedor*

Los alumnos salen en formación acompañados de su maestro y se dirigen al comedor para almorzar. Los relatos al respecto:

Desde lo Émic

Al igual que el desayuno, también el almuerzo es muy importante, porque hace que los niños se mantengan con energías. **(D1GEf – P3, A)**

Para ir a almorzar se hace lo mismo que se hace para el desayuno, uno acompaña a los niños para evitar que se desordenen o suceda algún accidente, por ejemplo que se caigan, que se quemen con la sopa, o que de repente que se atoren con algún alimento, hay que estar pendiente de ellos, para que se coman todo y para recordarles siempre los modales y las normas para comer. **(D2MEf – P3, A)**

Yo siempre llevo a mis alumnos para el comedor así sea al desayuno o al almuerzo, porque hay que estar pendiente de ellos para que coman bien, y no vayan a botar la comida encima de la mesa o la derramen encima del uniforme. También aprovecho para reforzarles la manera de comer bien y que aprendan a compartir con sus amiguitos, porque hay algunos niños que son un poco egoístas. El almuerzo es fundamental para que el niño crezca y se mantenga fuerte. **(D3EEf – P3, A)**

El almuerzo nunca debe faltar; debe hacerse todos los días para evitar enfermedades y estar siempre sano y con muchas energías. Básicamente, los acompaño para estar pendiente de que no peleen, no se empujen y así evitar algún accidente durante ese momento. También me gusta estar pendiente para supervisar que usen las normas que se les enseñan cuando

están en el comedor. **(D4AEf – P3, A)**

Los relatos dejan ver que los maestros consideran que el almuerzo debe estar siempre presente en la alimentación diaria, para que el aprendiz se mantenga fuerte y saludable. También los comentarios de los docentes refieren a la importancia que le otorgan al acompañamiento del maestro para garantizar el buen comportamiento de los educandos durante el tiempo en el que se produce el almuerzo y así evitar situaciones de indisciplina que entorpezcan el buen desarrollo de este momento. Coll, Gotzens, Monereo, Onrubia, y otros (2003) plantean: “La disciplina escolar se refiere al conjunto de normas y procedimientos mediante los cuales se mantiene el orden en el centro escolar en general” (p. 169). De allí la importancia de que el maestro acompañe siempre a sus alumnos en la actividad del almuerzo escolar, porque es oportuno el momento para reforzar normas y valores que contribuyen a una sana convivencia.

Desde lo Ético

Acompaña a los educandos para realizar el almuerzo, está pendiente de que cumplan con las normas y refuerza valores de compañerismo al sentarse a compartir con sus compañeros. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.7, O1.f – P3, A)**

En algunas oportunidades acompaña a los alumnos al comedor, en otras éstos acuden solos. Cuando los acompaña, está pendiente de reforzar normas, y buenos modales. **(D2M, O2.3, O2.5, O2.7, O2.f – P3, A)**

En compañía de la docente, los niños pasan al comedor a realizar su respectivo almuerzo, durante este proceso hay refuerzo de valores referidos al compañerismo y buen comportamiento en la mesa. **(D3E, O3.1, O3.3, O3.5, O3.7, O3.9 – P3, A)**

Siempre sale junto a sus educandos para realizar el almuerzo en el comedor, está pendiente de ellos, y constantemente refuerza algunas normas y valores que se deben tener presentes cada vez que se comparte esta comida. **(D4A, O4.2, O4.5, O4.6, O4.8 – P3, A)**

Las observaciones realizadas se relacionan con las entrevistas de los informantes, porque, efectivamente, los maestros acompañan a sus alumnos para evitar comportamientos que generen indisciplina; generalmente, los alumnos son inquietos, suelen hablar mucho y en oportunidades pelean entre sí; por tanto, es necesaria la presencia del docente para evitar esta tipo de situaciones, e inculcar

valores al respecto; la idea es que los docentes los guíen, los orienten y generen procesos de reflexión, que permitan incorporar los valores como aspectos primordiales que conducen la vida de todos los seres humanos.

Los valores constituyen los fundamentos básicos para la construcción del proyecto de vida de cada educando. Yarce (2004) explica: “Los valores sirven para formar personas que aspiran a la excelencia y la vean como una meta posible, pues su fundamento no son modas pasadas sino un estilo de vida” (p. 61). Es así como, uno de los objetivos básicos que el docente debe proponerse a través de su práctica pedagógica es el de recuperar y reafirmar los valores básicos que se han olvidado en la sociedad, producto de la influencia de los diferentes medios de comunicación y del contacto diario con el entorno familiar y social.

En este sentido, se considera que, en este momento de cotidianidad como lo es el almuerzo, en el que los alumnos comparten, conversan y en el que se suscitan algunos hechos de indisciplina, es oportuno para enseñar y reforzar constantemente los valores de respeto, solidaridad, compañerismo y tolerancia, entre otros, que favorecen las relaciones entre docente-alumno y alumno-alumno y . Los valores no se aprenden repitiendo de memoria conceptos o normas, sino poniéndolos en práctica a través de las actividades que diariamente se ejecutan en el ambiente escolar.

En atención a lo anterior, emerge desde la visión Émic y Ético el **refuerzo de valores a la hora del almuerzo en el comedor**, se define como el proceso de reflexión que realiza el docente durante las actividades cotidianas en el epílogo de la práctica pedagógica, con el fin de inculcar valores para minimizar ciertas conductas agresivas y mejorar la convivencia entre los educandos. La reflexión constante hace que los alumnos progresivamente comprendan la importancia de cambiar para transformar conductas, que pueden impedir el desarrollo normal de la personalidad.

Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: *limitación tempórea para la aplicación de los métodos*

En el epílogo de la práctica pedagógica los docentes emplean algunos métodos como el heurístico, y la discusión. Al igual que en la ejecución del acto

pedagógico, se presentan por una parte, los docentes (**D1G – D2M**), quienes muestran debilidades durante su realización, y por otra parte, los maestros (**D3E – D4A**), que aplican los métodos adecuadamente. Tomando en cuenta que la situación mencionada persiste durante el epílogo de la práctica pedagógica, se analiza una variante significativa relacionada con la presencia de los especialistas de Inglés, Teatro, Computación, Educación Física y Proyectos Productivos; situación que afecta significativamente los tres momentos de la práctica pedagógica y específicamente el epílogo debido a que se reduce el tiempo para que el docente de aula culmine exitosamente la clase.

Las opiniones de los informantes:

Desde lo Émic

Los especialistas incomodan, porque uno está concentrado en el tema y hay que pararlo para que ellos den su clase, y luego continuar; los niños preguntan en qué quedamos, porque pierden el hilo de la clase y hay que retomar y ahí se pierde tiempo. (**D1GEf – P3, B**)

Lo desequilibran a uno de la clase, si no viene que es lo más que se espera; entonces, tengo que improvisar, ya todos están mecanizados para recibir al especialista, entonces, van a fastidiar en ese momento, yo improviso colocando actividades extra académicas y ahí es donde se pierde también el hilo de la clase. (**D2MEf – P3, B**)

La parte de los especialistas es álgida, es un poquito controversial, es algo necesario, está planteado en el pensum de estudios del subsistema de educación primaria. Cuando tocamos la parte de la planificación integral dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues no lo hacemos de una manera cabal, porque es interceptada por la presencia del especialista, y pienso que resta tiempo a lo que el docente integrador quiere, dentro del aula de clase, lograr; [igualmente], pienso que siempre deja tambaleante la planificación, porque no tenemos el horario pedagógico completo para desarrollar la planificación. (**D3EEf – P3, B**)

¡Ay! no, eso es fatal, fatal, fatal, yo creo que para casi todos los docentes de aula eso nos mortifica, porque empezamos una clase llega el especialista y nos interrumpe. Uno se imagina un mundo muy bonito cuando uno está planificando, pero cuando llega al aula y se le presenta ese tipo de interrupciones, se le va a uno todo al piso; como que uno también se va desmotivando poco a poco en desarrollar las actividades como uno en verdad se las imaginó para que se consigan buenos resultados con los muchachos. (**D4AEf – P3, B**)

De acuerdo con los comentarios de los informantes es notorio, que los

especialistas tienen una influencia importante durante el desarrollo de los tres momentos de la práctica pedagógica, pero que afecta directamente el buen desenvolvimiento del epílogo. Es evidente, que los docentes están en desacuerdo total con la presencia de los especialistas, porque los interrumpen de manera tal, que al momento de regresar, en vez de dar continuidad, tienen que repetir la información, para que el alumno se conecte nuevamente con la clase, y así retomar el tema que se estaba desarrollando.

Desde lo Ético

La clase se interrumpe por el especialista de acuerdo con el horario establecido. Hay días en los que se presenta un especialista, en otros dos y hasta tres, durante la mañana. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f – P3, B)**

De cinco días, tiene cuatro veces a la semana tiene especialistas, distribuidos durante la mañana. Cada vez que un especialista hace su entrada al salón, la clase se interrumpe y luego continúa una vez que éste finaliza su trabajo. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.6, O2.8, O2.9 – P3, B)**

Cada vez que llega el especialista para cumplir con su respectivo trabajo, la maestra suspende su clase y continúa una hora después. Las clases de los especialistas no guardan relación con las del docente de aula. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.4, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f - P3, B)**

Constantemente interrumpe su clase para dar oportunidad para que el especialista desarrolle lo que tiene previsto; una vez que éste se retira la docente retoma el tema para dar continuidad a la jornada del día. **(D4A, O4.1, O4.3, O4.4, O4.5, O4.7, O4.9, O4.f – P3, B)**

Las observaciones realizadas coinciden con los relatos de los informantes en cuanto a la interrupción constante de los docentes especialistas, que afecta la buena ejecución del epílogo de la jornada escolar, porque se viene restando tiempo, entonces, se realiza el prolegómeno, la ejecución y en la mayoría de las oportunidades se inicia el epílogo, pero no se concreta cabalmente. Es cierto que la planificación debe ser flexible y estar diseñada para resolver los imprevistos que se presenten a la hora de ejecutarla; pero el hecho mencionado, está siempre presente y hace que esa flexibilidad se extienda hasta el punto de afectar totalmente la planificación y junto a ésta, la aplicación efectiva de los métodos de enseñanza.

Ahora bien, producto de la situación mencionada es evidente que los métodos

de enseñanza dejan de cumplir con su objetivo; porque no se ejecutan en su totalidad. Ejemplo de ello, se observó cuando algunos docentes (**D3E- D4A**) dirigían una discusión o un proceso de análisis y en su momento más significativo, éstos tenían que suspender la actividad para darle oportunidad al especialista para que desarrollara su clase. Esta interrupción hace que se pierda la idea central del trabajo que se realiza; hecho que afecta directamente el aprendizaje de los educandos, porque éstos también se ven limitados en el tiempo para dar cumplimiento con las actividades previstas.

Con la situación anterior, se puede afirmar que en la mayoría de las oportunidades el maestro no puede culminar con la clase, tal como lo tiene previsto en su planificación. En este momento se suscitan varias situaciones: (a) el maestro da las instrucciones para hacer las actividades de cierre y reforzamiento, pero no se alcanzan a iniciar; (b) si el docente tiene la oportunidad de iniciar las actividades, éstas quedan incompletas, entonces, las indica como tarea para la casa; (c) en algunos casos el educador no llega hasta el epílogo, sólo hace el prolegómeno y el desarrollo. Son hechos que hacen que los procesos de enseñanza y aprendizaje no lleguen a feliz término; de allí, que la práctica pedagógica se convierte en una acción, en la que exclusivamente se producen dos momentos: el prolegómeno y la ejecución.

La práctica pedagógica se debe desarrollar en tres momentos bien específicos e importantes como son: prolegómeno, ejecución y epílogo; la ausencia de algunos de estos momentos hacen que ésta se desarrolle de manera incompleta para los educandos. Richards y Lockhart (1998) expresa:

Una dimensión importante de la estructuración de una clase, es saber terminarla eficazmente. Los cierres se refieren a las parte finales de una clase que sirven para reforzar lo que se ha aprendido, para integrar y revisar el contenido y para preparar a los alumnos para aprendizajes futuros. (115)

De acuerdo con el planteamiento de los autores, es imposible omitir el epílogo, porque éste permite reforzar, verificar y evaluar los aprendizajes obtenidos por los educandos. También en esta etapa, se prepara al alumno para construir nuevos aprendizajes y establecer relaciones con nueva información o contenidos. Realizar solamente el prolegómeno y la ejecución de la práctica pedagógica, implica que el

docente desconozca si realmente hubo aprendizaje en sus educandos; en consecuencia, se pierde el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Giné, Parcerisa, Llena, Paris y Quinquer (2006) explica:

No basta con un buen inicio y una fase de desarrollo en la cual se han ido trabajando distintos contenidos. Para cerrar el proceso se requiere realizar una síntesis, recapitulando e interrelacionando los contenidos que se han ido trabajando a lo largo del tema o unidad". (p. 40)

Entonces, el epílogo constituye un momento crucial en la práctica pedagógica, porque le permite al docente determinar la efectividad de su enseñanza. El epílogo debe caracterizarse esencialmente, por ser un lapso en el que se le ofrece la oportunidad al educando de tomar conciencia acerca de todas las actividades realizadas en clase, que revise sus progresos, reconozca sus debilidades y saque conclusiones de su proceso de aprendizaje. En este sentido, las experiencias de aprendizaje deben centrarse, en primer lugar, en tareas en las que los alumnos participen activamente para que expresen sus aprendizajes; y, en segundo lugar, deben adaptarse a los estilos de aprendizaje, necesidades e intereses del aprendiz y el contexto; sólo así el docente podrá verificar su enseñanza y hacer un buen epílogo de la clase.

Es importante acotar que la presencia de los especialistas es importante dentro los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque a través de éstos, los estudiantes también adquieren una serie de habilidades y destrezas, que complementan el aprendizaje obtenido por medio de las clases con el docente integrador. Los especialistas son elementos clave, para que el educando ponga de manifiesto ciertas aptitudes, que quizá estuvieron dormidas durante mucho tiempo. Es está la oportunidad, para que éste dé rienda suelta a sus habilidades y obtenga de ellas el máximo provecho; es así como, el alumno puede llegar a ser pintor, dar pasos para dominar otro idioma, o aprender la forma de mejorar sus condiciones económicas a través de los proyectos productivos.

Ante la situación anterior emerge desde la óptica de lo Émic y lo Ético la **limitación tempórea para la aplicación de los métodos**, que viene dada por la reducción del tiempo para culminar con la clase; esto, producto de la interrupción de

los especialistas y otras actividades como la cotidianidad que se producen a lo largo de la mañana. El tiempo es un factor determinante para la práctica pedagógica; y, por ende, para el empleo de las estrategias de enseñanza; no disponer de éste, de manera suficiente, genera un desajuste en la práctica pedagógica que puede repercutir negativamente en el aprendizaje de los alumnos.

Categoría: Técnicas de Enseñanza del Acto Pedagógico: *prevalencia de la dualidad en el momento final de la práctica pedagógica*

Subcategoría: Técnica de la experiencia: *sostenimiento de la enseñanza clásica y significativa*

La técnica de la experiencia es muy significativa, porque ofrece la oportunidad a los educandos para que demuestren su aprendizaje. De acuerdo con Nérici (1973), la técnica de la experiencia permite ubicar al alumno para que experimente y realice actividades, con el objetivo de llegar a redescubrir verdades. A continuación se presentan los comentarios de los docentes informantes:

Desde lo Emic

Es importante para que los niños demuestren lo aprendido. Se les pide material a los niños con anticipación y se relaciona con el contenido de la clase. Es necesario estar pendiente para ver si [están] trabajando, porque en ocasiones no trabajan, a ver si van bien, si han trabajado bien. **(D1GEf – P3, C.1)**

Es una técnica que hace que uno pueda ver lo que los niños han aprendido. Siempre hay que estar pendiente para ver si están trabajando o no. **(D2MEf – P3, C.1)**

Esa técnica es muy interesante, porque el alumno pone en práctica lo que sabe. El docente siempre tiene que estar inmerso en todo lo que el niño realiza, si descuidamos el niño, pues el niño puede desviar el curso de su aprendizaje. **(D3EEf – P3, C.1)**

Ese tipo de técnica le permite a los niños que demuestren si aprendieron o no. Debo estar pendiente de lo que hacen para asegurarme que están realizando bien las actividades **(D4AEf – P3, C.1)**

Los relatos indican que los docentes tienen claridad en cuanto a la técnica de la experiencia; es decir, que los docentes tienen presente que es una técnica que permite poner en práctica lo que se aprende en clase. Nérici (1973) explica: “La

experiencia en educación debe tener un sentido más amplio que el de la experiencia de laboratorio, de provocación o de repetición de un fenómeno” (p. 310). Este planteamiento indica que las experiencias deben aplicarse de manera que los educandos interactúen con la realidad, para que le encuentre sentido a los contenidos facilitados por el docente; sólo así podrán entender el porqué y el para qué de las diversas situaciones que el maestro presenta durante la jornada de clase.

Por su parte, Bolaños y Molina (1999) expresan: “El alumno aprende mediante su participación en actividades que le proveen experiencias personales de aprendizaje” (p. 45). Estas experiencias personales se transforman en significativas y hacen que los alumnos transfieran los aprendizajes a diversos escenarios, para que resuelvan asertivamente los problemas que se les puedan presentar a lo largo de la vida. En este sentido, el docente debe tener la habilidad para aplicar la técnica de manera que el educando describa, analice, comprenda y aprenda para la vida.

Desde lo Ético

Solicita a los estudiantes dos o tres días antes de la clase el material que emplearán para aplicar la técnica de la experiencia. Al momento de desarrollar la técnica los educandos realizan lo que el maestro indica.

D1G, O1.1, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.8, O1.f – P3, C.1)

Cuando tiene previsto alguna actividad práctica con sus educandos, les dicta los materiales que deben traer y les comenta sobre la experiencia que se realizará. Al llegar el día de realizar la actividad predomina la actuación del docente. (D2M, O2.3, O2.5, O2.6, O2.7, O2.9, O2.f – P3, C.1)

Explica con anterioridad la actividad que van a desarrollar los educandos, les pide material y los estimula constantemente para que todos participen activamente y supervisa constantemente el trabajo para que se realice adecuadamente. (D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P3, C.1)

Está pendiente de que los alumnos traigan el material solicitado, y para eso, lo pide con anticipación. El día de la actividad los organiza de acuerdo con el tipo de trabajo y está en constante supervisión para que todos trabajen por igual. (D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.5, O4.7, O3.8, O3.9, O3.f – P3, C.1)

Por medio de las observaciones, se puede decir que los docentes (D3E- D4A) hacen una supervisión del trabajo del educando que va más allá de una simple verificación, ésta se traduce en un proceso de orientación, de diálogo constante para

guiarlos en las actividades que ejecutan; se intenta ayudarlos a aprender y a alcanzar las competencias necesarias para que puedan ir avanzando en su proceso de formación. Bolaños y Molina (1999) escriben: “El docente, en su papel como orientador del proceso de formación de los alumnos, debe tener presente la doble faceta individual y social de la educación. Esto lo llevará a estimular la autorrealización y formación integral del alumno” (p. 41). Es así que, si el maestro está claro en que el alumno aprende sólo y en compañía de sus pares será más fácil establecer experiencias en las que se produzcan los dos enfoques y un mejor proceso de enseñanza.

Por el contrario, otro grupo de educadores (**D1G – D2M**) hace que a través de las experiencias el educando reproduzca todo lo que el docente ha dicho o expuesto durante su clase transmisionista; es decir, llevan a la práctica lo que éste les ha dictado o les ha dicho durante una exposición en la que el alumno asume el papel de pasivo. Entonces, la realidad manifiesta que hay ausencia de experiencias significativas, puesto que nadie aprende lo que no discute, analiza, comprende y reflexiona. La ausencia de estos procesos hace que los aprendices sean receptores de información y en sus actividades prácticas, se dedican a verificar la información suministrada por el profesor.

En atención a lo anterior, la técnica de la experiencia resulta una pérdida de tiempo, porque se convierte en una simple asignación en la que el alumno participa y se mantiene ocupado simulando que está aprendiendo. Aun cuando los informantes manifiestan que hay planificación y supervisión de las experiencias, éstas pierden su sentido, pues limita la posibilidad del desarrollo integral de la personalidad del alumno. En este sentido, es preciso decir, que todas las experiencias no son significativas para los aprendices, porque su propósito se dirige a la reproducción del conocimiento y no hacia la construcción de saberes que permitan la consolidación de ciudadanos que sean capaces de crear nuevas cosas y de propender a nuevas formas de vida, que estén en condiciones de poder criticar, verificar y no aceptar todo lo que se le dice; al contrario, que discutan y propongan otras alternativas que sean cónsonas con la sociedad actual y los avances tecnológicos.

Es así como se demuestra que persiste la situación presentada en la ejecución de la práctica pedagógica para los métodos y las técnicas, referida a dos formas representativas de enseñar: la clásica y la significativa. En atención a la situación expuesta anteriormente, emerge el **sostenimiento de la enseñanza clásica y significativa**, definida como las dos maneras de enseñanza que se mantienen en el epílogo de la práctica pedagógica; situación que trae como consecuencia, por una parte la generación de un aprendizaje memorístico, y por la otra, un aprendizaje significativo.

Subcategoría: Los interrogatorios: *diálogos para la evaluación del aprendizaje*

En el caso del epílogo en la práctica pedagógica, los interrogatorios se dirigen hacia un estilo de conversatorio que permite evaluar los aprendizajes obtenidos por los educandos. A continuación se presentan los relatos de los educadores informantes:

Desde lo Émic

Cuando converso con los alumnos me doy cuenta si ellos aprendieron lo que se vió durante la mañana. Voy hablando y voy haciendo preguntas según la clase. **(D1GEf – P3, C.2)**

Con los interrogatorios que más bien son conversaciones que uno tiene con los alumnos, yo evaluó y sé si aprendieron o no. Yo les hago muchas preguntas en la medida en que (sic) vamos hablando. **(D2MEf – P3, C.2)**

Como los niños están pequeños, tengo que ser muy cuidadosa cuando hago preguntas para que me entiendan. Yo no los llamo interrogatorios, para mí son diálogos que me permiten saber si el niño aprendió sobre el tema de la clase. **(D3EEf – P3, C.2)**

Yo me pongo a hablar con los niños y así me doy cuenta qué fue lo que aprendieron y así puedo saber si paso a otro punto o tengo que retomar algo que no hayan entendido. **(D4AEf – P3, C.2)**

A través de los comentarios los educadores manifiestan que los interrogatorios son del tipo de diálogo o conversatorio que permiten evaluar lo que el educando aprendió durante el desarrollo de la clase. Nérci (1973) comenta en relación con los interrogatorios:

El profesor debe apoyarse en las preguntas que exigen reflexión, de modo que las respuestas no sean una mera forma de expresión estereotipada. Debe exigir, como respuesta a una pregunta, la frase completa; no debe aceptar los monosílabos que poco o nada expresan. (p. 288)

De acuerdo con el comentario del autor, las preguntas que el maestro realice durante el diálogo, deben permitir la emisión de respuestas completas, que expliquen y dejen clara la interrogante realizada. Para ello, se requiere, que durante toda la clase el maestro permita que el educando participe activamente con sus opiniones y puntos de vista, para que, al momento de responder, tenga las bases suficientes y se pueda determinar a través de sus comentarios que hubo aprendizaje significativo.

Desde lo Ético

Continúa con la conversación que viene desarrollando en la ejecución del acto pedagógico; pregunta a los alumnos y en la mayoría de las oportunidades las respuestas las ofrece el mismo docente. **(D1G, O1.1, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.9, O1.f – P3, C.2)**

Las preguntas que realiza durante el diálogo aparente que sostiene con los alumnos son de tipo divergente; sin embargo el alumno debe expresar lo que el docente mencionó en su clase. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.7, O2.8, O2.f – P3, C.2)**

En las conversaciones con sus alumnos acepta cualquier tipo de comentario de sus alumnos, en caso de estar equivocados, los orienta para llegar a la respuesta adecuada. **(D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.5, O3.7, O3.8, O3.9 – P3, C.2)**

Es muy cuidadosa para hacer preguntas a sus educandos, generalmente son de tipo divergente y permite que éstos expresen lo que sienten sin ningún tipo de limitación. **(D4A, O4.1, O2.2, O4.3, O4.6, O4.7, O4.8, O4.f – P3, C.2)**

En atención a las observaciones, se pudo establecer que se produce una situación similar a la que ocurre con la técnica de la experiencia; cuando hay la oportunidad de hacer los conversatorios, existe dos maestros **(D3E – D4A)** que lo desarrollan de tal manera que, permiten verificar y a su vez evaluar los aprendizajes obtenidos, y dos docentes **(D1G – D2M)**, que los realiza inadecuadamente, porque el alumno se torna pasivo y, si participa o responde, es de acuerdo con lo que los educadores le han transmitido. Entonces, en el epílogo de la clase los interrogatorios se caracterizan por atender a dos situaciones: la primera, permite que los educandos construyan y valoren su aprendizaje; la segunda, hace que el alumno asuma de forma pasiva su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Producto de los planteamientos anteriores, emergen **diálogos para la evaluación del aprendizaje**, entendidos como la propiedad que le confiere el docente

a esta técnica como maneras para verificar los aprendizajes de sus educandos durante el epílogo de la clase, independientemente de que su enseñanza se ubique en un estilo mecánico o significativo.

Luego de sistematizar cada una de las subcategorías con sus respectivos conceptos emergentes, se presenta para la categoría técnicas de enseñanza en el acto pedagógico el siguiente concepto emergente: **Prevalencia de la dualidad en el momento final de la práctica pedagógica**, entendida como la constante tendencia que presentan los docentes al realizar su práctica pedagógica, en la que se destacan dos formas de enseñanza: (a) dirigida a la formación integral del educando y, (b) dirigida hacia la reproducción de la información.

Categoría: Materiales didácticos en el Acto Pedagógico: *reforzamiento y comprobación de aprendizajes*

Al igual que en la ejecución de la clase, los docentes emplean material experimental para el epílogo de la práctica pedagógica. Los comentarios de los maestros informantes al respecto:

Desde lo Émic

Este tipo de material es bueno para evaluar al educando, porque permite incorporar cualquier elemento que se encuentre a nuestro alrededor. **(D1GEf – P3, D.1)**

Hay que usar otros recursos para evaluar, hay que salir de la rutina de los exámenes, porque eso cansa a los alumnos, cuando uno hace evaluaciones diferentes, el niño se siente más libre. **(D3EEf – P3, D.1)**

El niño aprende mejor cuando se hacen cosas diferentes, por eso trato de usar otros recursos para reforzar, y evaluar al niño. **(D4AEf – P3, D.1)**

Los relatos de los informantes destacan, que el material experimental (materiales variados), es una buena opción para evaluar a los educandos; porque ayuda a variar la rutina, a su vez, ofrece la oportunidad de hacer uso de todo aquel material que forma parte de la vida diaria y que estimula al alumno, debido a que se incorporan otros elementos diferentes a los acostumbrados como el pizarrón, hojas, libros, entre otros, que generan en el educando indisposición por su repetitividad. Es evidente que este material es bueno, porque sirve para que el alumno ponga en

práctica su aprendizaje.

Desde lo Ético

Emplea material experimental, que es pedido con anticipación para realizar la actividad prevista. El alumno reproduce a través de este material lo que su maestro explica en clase. **(D1G, O1.1, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.9, O1.f – P3, D.1)**

El material experimental está presente en la mayoría de sus clases, lo pide a sus alumnos con anticipación y el día previsto para la actividad lo revisa antes de iniciarla para verificar que todos lo tienen, en caso de que algún alumno no lo haya traído, exhorta a sus compañeros para que lo compartan y así todos trabajan. **(D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.5, O3.7, O3.8, O3.9 – P3, D.1)**

Las clases son dinámicas y el material real se destaca en la mayoría de las clases, con la participación activa de los educandos, y se discute las actividades realizadas. **(D4A, O4.1, O2.2, O4.3, O4.6, O4.7, O4.8, O4.f – P3, D.1)**

Las observaciones al igual que los relatos de los maestros destacan el uso del material experimental para evaluar los aprendizajes de los educandos. Un ejemplo de esto, lo constituye algunas de las actividades realizadas con material de la naturaleza (hojas, flores, trozos de tallos, arena, pasto, otros) para hacer una maqueta **(D4A, O4.1, O4.7 – P3, D.1)**; cintas de colores, arena, papel crepé, goma, envoltorio de papel aluminio, entre otros, para realizar un palo de lluvia **(D1G, O1.4 – P3, D.1)**. Piedras, grama, hojas, arena para crear un paisaje **(D4A, O4.f – P3, D.1)**. Plastilina, fotografías, goma, hojas, colores para realizar el grupo familiar **(D3E, O4.3 – P3, D.1)**. Son actividades que mantienen al grupo de alumnos ocupado y atento, debido a que trabajan con otros materiales fuera de los acostumbrados como el pizarrón, los textos y los exámenes para evaluar.

Acercar al alumno a la realidad, y permitir que éstos empleen diversidad de material, es una excelente estrategia para reforzar, y evaluar; de esta manera, el educando se estimula, porque sale de la rutina, del acostumbrado dictado y de los cuestionarios, para luego presentar la prueba escrita, en la que todos los contenidos se aprenden de memoria. Cuando el educando tiene oportunidad de emplear este tipo de material didáctico, participa activamente en la construcción de su aprendizaje, en lugar de permanecer pasivo observando las explicaciones del docente durante la

clase.

Bajo esta perspectiva emerge el **reforzamiento y comprobación de aprendizajes**, entendido como la incorporación que hace el maestro de los elementos del entorno para reforzar y evaluar el aprendizaje del educando. A través de este material, el docente pone al servicio de sus aprendices una gama de recursos que por sus características estimula, y capta fácilmente la atención de los educandos para participen activamente en las actividades propuestas por los educadores.

Finalmente, producto de la sistematización de la información presentada para cada categoría y de sus conceptos emergentes respectivos, surgió el concepto abarcador emergente: **Dualidad en la aplicación de las estrategias de enseñanza** que se interpreta como la posición que asumen unos docentes con respecto a otros en el modo de desarrollar su proceso de enseñanza. Esto es, por una parte, maestros que utilizan las estrategias de enseñanza desde un estilo clásico (tradicional), en el que se otorga especial atención a la memoria del educando y a lo que éste aprende para el momento; es decir aprendizaje mecánico, y por otra parte, docentes que asumen una posición que favorece el aprendizaje significativo; en el que se toman en cuenta las experiencias previas de los educandos y se relacionan con los nuevos saberes, para incorporarlos a su estructura cognitiva; de manera que, el alumno mantiene y amplía lo que ya conoce o lo modifica de acuerdo con sus necesidades.

A continuación se presenta el sustento teórico en relación con el concepto abarcador emergente:

Las estrategias de enseñanza, aplicadas desde el estilo clásico, implican que el alumno se mantenga pasivo y adquiera un aprendizaje de tipo memorístico o mecánico, que sólo pondrá en práctica en el salón de clase para demostrar al docente que aprendió; no hay cabida para la transferencia, debido a que es un aprendizaje para el momento.

Pozo (2006) plantea: “El aprendizaje memorístico o por repetición es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir careciendo de todo significado para la persona que aprende” (p. 212). El

planteamiento alude a que este tipo de aprendizaje está desprovisto de un análisis que permita comprender el significado de las cosas.

Igualmente, Díaz (2002) explica: “El aprendizaje mecánico es aquel que una vez adquirido nos permite reproducirlo literalmente, lo cual limita mucho la capacidad de poder utilizarlo fuera del contexto en el que fue aprendido” (p. 118). La manifestación del autor refiere que esta forma de aprender inhibe la creatividad y la crítica del estudiante ante los planteamientos del docente; vale decir, que éste es quien tiene la razón y es el actor principal en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La práctica pedagógica concebida desde la vertiente del aprendizaje memorístico emplea el academicismo; así lo explica Flórez (2001): “El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores” (p. 34). Con esta posición se reafirma la situación de los docentes informantes cuando establecen diálogos, pero niegan al educando la oportunidad de participar activamente para expresar sus acuerdos o desacuerdos en relación con el tema de la clase.

La práctica pedagógica ejercida para favorecer el aprendizaje significativo tiene fundamento teórico en los escritos de Pozo (2006) quien manifiesta: “El aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva individual” (p. 215). A través de este tipo de aprendizaje los alumnos tienen la oportunidad de procesar información, establecer relaciones, comparar; en fin, desarrollar sus procesos cognitivos básicos y superiores.

Por su parte, Díaz (2002) plantea:

El aprendizaje significativo implica la memorización comprensiva. Es decir, su almacenamiento en una red más o menos amplia de significados. En la medida en que contribuye a ampliar y a extender dicha red de significados se incrementa la capacidad del alumno para establecer nuevas relaciones cuando se enfrenta a posteriores tareas o situaciones, por lo que un aprendizaje realizado de forma significativa es, al mismo tiempo, un aprendizaje que tiene un elevado valor funcional, es decir, un aprendizaje útil, que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significados. (p. 118)

El autor confirma la importancia que tiene el aprendizaje para la vida del

educando, porque a través de éste se convierte en una persona crítica, creativa, capaz de resolver asertivamente las diversas situaciones que se presenten en su vida diaria; en consecuencia, el aprendizaje se produce en diversidad de contextos, y por medio de la acción cuando para el estudiante resulta pertinente todo lo que aprende.

El aprendizaje significativo le permite al estudiante desenvolverse mejor antes las diferentes situaciones que frecuentemente ocurren a su alrededor, porque a través de éste se adquiere gran cantidad de conocimiento que puede transferirse para ser empleado en diferentes contextos. Claro está, que para que el aprendizaje significativo ocurra necesariamente hay que tomar en cuenta el uso de material pertinente, la estructura cognitiva del discente y fundamentalmente la estimulación por parte de del docente.

A continuación la organización d la información por subcategorías, categorías y conceptos emergentes para la unidad temática Comunicación Pedagógica durante el Prolegómeno del acto pedagógico (gráfico 7).

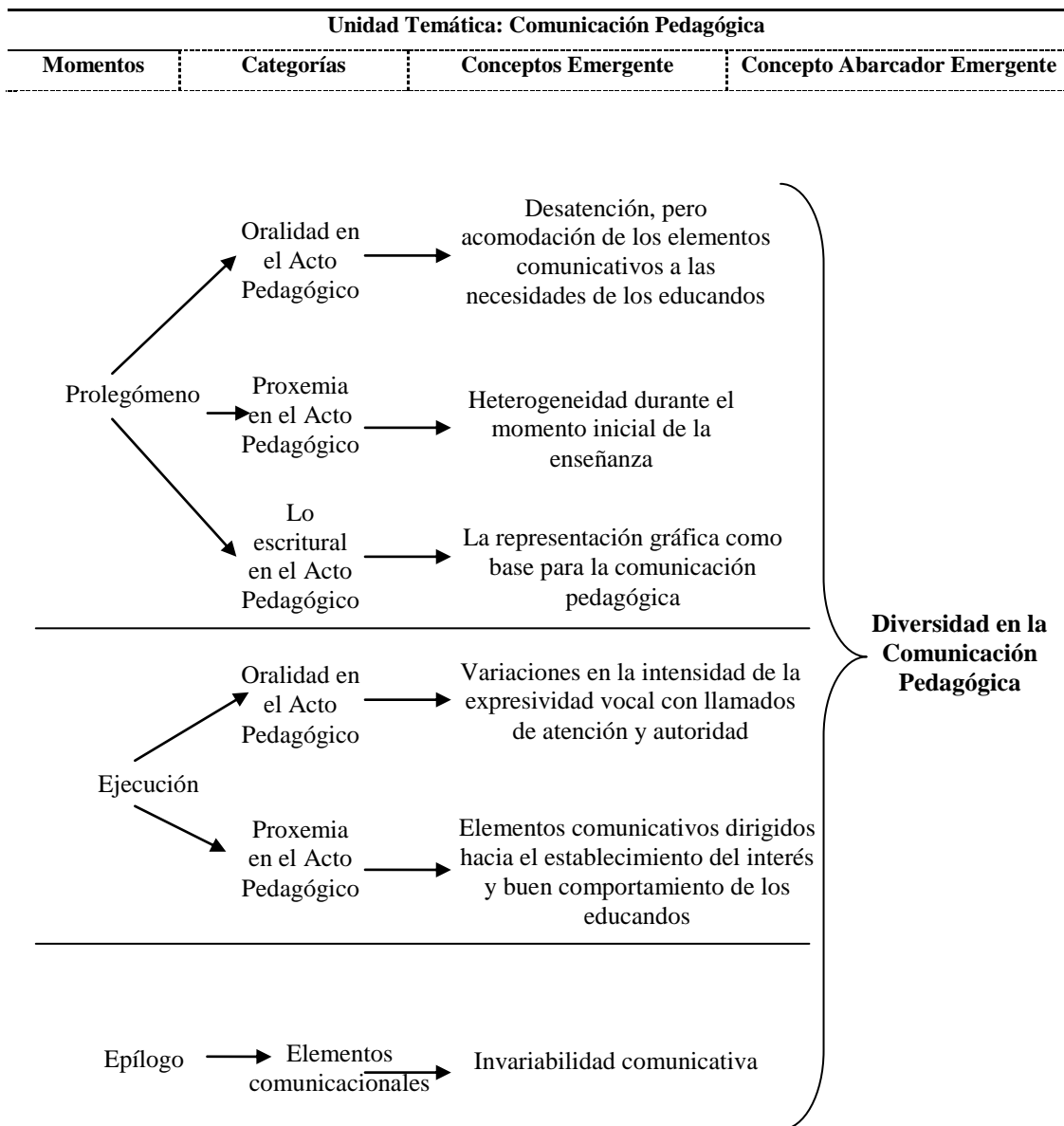


Gráfico 7. Resumen de las categorías y conceptos emergentes para la unidad temática Comunicación Pedagógica.

En el gráfico 7 se evidencia cada una de las categorías que surgieron de los datos, y los conceptos emergentes para cada categoría de acuerdo con el análisis realizado. La comunicación pedagógica se produce en los tres momentos de la práctica pedagógica: prolegómeno, ejecución y epílogo. En cuanto al prolegómeno se

evidencian tres categorías: (a) oralidad en el acto pedagógico, para la cual emergió la desatención, pero acomodación de los elementos comunicativos a las necesidades de los alumnos, (b) proxemia en el acto pedagógico, relacionada con el concepto emergente heterogeneidad durante el momento inicial de la enseñanza, y (c) lo escritural en el acto pedagógico, con su respectivo concepto emergente relacionado con la representación gráfica como base para la comunicación pedagógica.

En lo que respecta a la ejecución, se destacan las categorías. (a) oralidad en el acto pedagógico, con el concepto emergente variaciones en la intensidad de la expresividad vocal con llamados de atención y autoridad, y (b) proxemia en el acto pedagógico, en la que se resalta los elementos comunicativos dirigidos hacia el establecimiento del interés y buen comportamiento de los educandos.

Finalmente, en el epílogo se encuentra la categoría elementos comunicativos para la cual emergió la invariabilidad comunicativa. Del análisis realizado para cada categoría y producto de los gayos, se produce el concepto emergente diversidad en la comunicación pedagógica.

Unidad Temática: Comunicación Pedagógica

La Comunicación Pedagógica en el Prolegómeno

Categoría: Oralidad en el Acto Pedagógico: *desatención, pero acomodación de los elementos comunicativos a las necesidades de los educandos*

Subcategoría: Volumen de voz: *adecuación de la intensidad al contexto y al tamaño del grupo*

De acuerdo con lo anterior, la oralidad en el prolegómeno de la práctica pedagógica está representada por el diálogo entre docentes y estudiantes; este diálogo va a permitir que las actividades realizadas por los educandos se cumplan satisfactoriamente. Durante la comunicación oral, el volumen de la voz es un aspecto que cobra importancia, porque según la intensidad que el docente le acentúe a su voz, puede depender el nivel de atención del educando.

Las opiniones de los informantes al respecto:

Desde lo Émic

Si a los niños uno les habla bien, le explica bien en un tono de voz moderado, ni muy alto ni muy bajo, el niño entiende. Si les hablo con gritos no hacen caso y poco entienden y la clase se desordena. **(D1GE1E1 – P1, E.1)**

Uno debe usar un tono de voz que no sea muy alto ni muy bajo, porque así uno hace que los alumnos estén pendientes, si grito, se asustan o pueden pensar que estoy bravo. **(D2ME1 – P1, E.1)**

Hay que adaptar el tono de voz al espacio y al tamaño del grupo, pero lo ideal es usar un tono moderado para que ellos comprendan la información. Cuando uno grita o habla muy bajo la comunicación con los estudiantes no es tan efectiva como cuando se conversa moderadamente. **(D3EE1 – P1, E.1)**

El tono de voz es muy importante, porque si yo grito los acostumbro a que cada vez que estoy con ellos tengo que hablar muy alto para que entiendan la clase, pero si hablo moderadamente, va a hacer más fácil para que nos comuniquemos; entonces, el tono de voz que uno debe utilizar tiene que ser moderado de acuerdo con el lugar donde estemos, y así los niños aprenden mejor. **(D4AE1 – P1, E.1)**

Según los comentarios de los informantes, el docente debe utilizar un volumen de voz moderado para lograr una buena comunicación con sus educandos. Efectivamente, durante las observaciones se determinó, que la mayoría de los informantes usan una intensidad moderada para dirigirse hacia los alumnos cuando están haciendo las actividades de inicio de la clase; este tono se corresponde con el contexto y el tamaño del grupo de alumnos; situación que hace, que se estimule al alumno durante el prolegómeno de la clase para que realice las actividades satisfactoriamente.

De acuerdo con lo anterior, la voz es un elemento básico e imprescindible que posee todo profesional de la educación, porque a través de ésta establece relaciones de comunicación con sus alumnos; de allí que, según el uso y volumen que utilice, dependerá la calidad de comunicación. León (2005) explica que: “La voz debe emitirse con intensidad, pero sin gritos, considerando la distancia entre el emisor y los receptores, además de la presencia de los ruidos ambientales, para regular la intensidad del nivel sonoro de las palabras” (p. 195). En este sentido, una de las

formas de obtener una comunicación efectiva es a través del uso de un volumen de voz moderado, porque hace que el alumno se sienta agrado, muestre empatía e interés por lo que su maestro conversa, participe en las discusiones sin presiones y realice sus actividades prácticas con mayor disposición; en consecuencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el prolegómeno se pueden ejecutar en condiciones satisfactorias para ambas partes (docentes y alumnos).

Desde lo Ético

Emplea un volumen de voz que se adecua a las características del grupo de educandos y al ambiente en el cual se realiza la clase. **(D1G, O1.1, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.8, O1.f – P1, E.1)**

Su volumen de voz se corresponde con el tamaño del grupo de alumnos. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f – P1, E.1)**

El volumen de su voz se adapta a las necesidades de los alumnos. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.4, O3.5, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P1, E.1)**

Adapta el volumen de voz a las necesidades del grupo de alumnos y de acuerdo con las condiciones del ambiente en el que se encuentre desarrollando la clase. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.5, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P1, E.1)**

Las observaciones se corresponden con los comentarios de los informantes, al destacar que se debe usar un volumen de voz moderado, para que se produzca un mejor nivel de comunicación. González (2002) comenta: “El volumen adecuado se siente al expresarse oralmente, se comprueba tanto por medio de nuestros oídos, como por los rostros y las actitudes de los que escuchan” (p. 198). En este sentido, la adaptación del volumen de voz se constituye en un elemento que guía el proceso de comunicación entre maestros y alumnos, porque de éste puede depender en cierta medida que los educandos se familiaricen con el maestro y el tema que se desarrollará durante la jornada de clase. Además, permite que los aprendices se muestren más activos en la realización de sus actividades, sin ningún tipo de prohibición o miedo para participar, puesto que el educador con su volumen estimula y hace agradable los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cano (2005) escribe: “El tono de voz debe también comunicar, resultar estimulante y ayudar a enfatizar aquellas cosas más relevantes” (p. 73). La autora destaca la importancia del volumen de voz para mantener el interés del educando

durante la ejecución de la clase; el objetivo es evitar el aburrimiento y realizar clases dinámicas y atractivas para los alumnos. Entonces, usar un tono de voz moderado, implica que el docente se adapte al grupo con el cual trabaja, para que haga llegar su mensaje con la mayor claridad posible; de esta manera, el alumno siente que existe un clima de confianza y armonía en la que docentes y educandos pueden interactuar en igualdad de condiciones.

Es importante aclarar, que si bien es cierto que se debe usar un volumen de voz moderado, en el que se inhiban los gritos y los volúmenes muy suaves; también es bien cierto, que en algunas oportunidades hay que variarlos para mantener la atención y evitar la monotonía en la conversación que se mantiene con los educandos. Cano (2005) comenta: “No es adecuado un tono monótono, sino que hay que jugar con las inflexiones de la voz de modo que se capte la atención de los oyentes” (p. 73). Al momento de usar un volumen variado, el docente debe tener cuidado para prevenir los gritos, porque éstos causan en los alumnos miedo o nerviosismo, y hacen que se abstengan de participar cuando les corresponda su turno; o por el contrario, evitar hablar muy bajo, porque los educandos tendrán que esforzarse para escuchar y comprender el mensaje.

En este sentido, para evitar que se generen cualquiera de las situaciones mencionadas anteriormente, es necesario, que el maestro disminuya o aumente el volumen moderadamente en aquello que considere necesario destacar dentro de la conversación; de esta manera, se evitan inconvenientes que pueden entorpecer la mediación de la clase y la construcción del aprendizaje. Es así como, desde la adaptación del volumen de la voz al grupo de educandos se realiza una práctica pedagógica más satisfactoria, tanto para el docente, como para el educando.

En función de lo anterior, desde la visión Émic y Étíc emerge la **adecuación de la intensidad al contexto y al tamaño del grupo**, se define como la adaptación que hace el docente de su volumen de la voz de acuerdo con las características del grupo de alumnos, para captar su atención y obtener así, una buena comunicación en el aula durante el prolegómeno de la clase.

Subcategoría: La dicción: *descuido en la pronunciación durante la comunicación pedagógica*

Otro aspecto importante en la oralidad está representado por la dicción. En la comunicación oral interviene la dicción como elemento que ayuda a efectivizar este proceso. Couto (2002) explica: “La dicción se refiere a la pronunciación de las palabras y entran en juego la respiración, los labios y la lengua” (p. 91). Si la dicción básicamente está relacionada con la pronunciación; entonces, hay que destacar que para que haya una buena comprensión del mensaje, la pronunciación debe ser clara y precisa, porque hace que el sentido de lo que se quiere expresar sea el correcto y pertinente.

La dicción es un elemento clave en el lenguaje oral del docente; de allí que sea necesario una pronunciación correcta; esto implica, que acentúe bien las palabras, respete las pausas y matice los sonidos; de suceder lo contrario, el mensaje se distorsiona y causa un efecto negativo en los educandos, porque la comprensión de éste será difícil y confusa. Si a través de la práctica pedagógica, se quiere que el alumno aprenda, el maestro debe tener claro que es imposible perder de vista la importancia de la pronunciación de las palabras en la comunicación oral. Kumin (1997) escribe acerca de la dicción:

La inteligibilidad del habla o la capacidad de transmitir un mensaje con claridad de forma que el receptor pueda comprenderlo, es algo muy importante. Hay que convenir en que es violento y frustrante que la gente tenga que estar constantemente diciéndole a uno: ¿Puedes repetirlo?, no entiendo lo que dices. (p. 121)

De acuerdo con el comentario del autora, es importante, que el docente exprese con claridad cada uno de los mensajes que quiere hacer llegar a sus alumnos; esto, con la finalidad de evitar que el educando se frustre al no poder entender el discurso, y pierda el interés por su proceso de aprendizaje. Desde el primer momento en que el aprendiz deja de interesarse por la clase, puede sentirse desmotivado, y se genera la indisciplina, que siempre ha sido objeto de discusión debido a que entorpece considerablemente el desarrollo de la clase.

Los comentarios de los educadores con respecto a la dicción:

Desde lo Émic

La dicción es importante, porque si uno pronuncia mal, los niños también aprenden a pronunciar mal; entonces, hay que pronunciar bien y así ellos me entienden mejor cuando hablo. **(D1GE1 – P1, E.2)**

El docente debe tener buena dicción, porque uno es el ejemplo para los niños, cuando uno pronuncia mal las palabras los alumnos se dan cuenta y eso es negativo para ellos. **(D2ME1 – P1, E.2)**

La dicción es un elemento muy importante cuando uno habla con los niños, porque si pronuncio bien las palabras, ellos me entienden mejor lo que les quiero decir. Además, como uno es el modelo para los niños, es lógico que si no sé pronunciar bien las palabras, ellos se van a copiar de lo que yo digo y también va a aprender a hacerlo mal. **(D3EE1 – P1, E.2)**

Dentro de la comunicación que uno tiene diariamente con los niños, la pronunciación es muy importante porque hace que el lenguaje sea más fluido, y los niños captan mejor, se comprende más el mensaje; si uno pronuncia bien, ellos también aprenden a pronunciar bien y a hablar mejor. **(D4AE1 – P1, E.2)**

Los informantes en sus relatos manifiestan la importancia de la buena pronunciación para hacer que el educando comprenda los mensajes. También destaca, que el docente es un modelo para el alumno; de allí que, de la forma como sea su actuación será el aprendizaje; es decir, si el educador tiene mala o buena dicción, el educando copiará el modelo correspondiente. González (2002) afirma: “La dicción hace clara y entendible la expresión oral, permite que el mensaje llegue a los oídos receptivos” (p. 198). Entonces, es necesario que la buena dicción esté presente en todo el discurso del docente para su mejor comprensión.

En acuerdo con lo anterior, si la dicción es un elemento importante para la comunicación pedagógica y el docente es un modelo que ha de seguir; es preciso, que éste tenga buena dicción durante su comunicación oral, para hacer que los educandos progresivamente aprendan a expresarse correctamente en la escuela y fuera de ella, durante sus interacciones con sus educadores, con sus compañeros, familia y la sociedad en general.

La figura de modelo es muy importante dentro de la práctica pedagógica del maestro, porque lo obliga a que mantenga una conducta intachable tanto en lo personal, como en lo profesional; es así, como su dicción debe ser clara, precisa y con firmeza; esto hace que transmita seguridad a sus alumnos, para que el proceso de

comunicación sea más fluido y ameno, se dejan atrás los estilos de comunicación vertical y toma fuerza la comunicación horizontal en la que ambas partes participan activamente en la construcción del conocimiento.

Desde lo Ético

Tiene debilidades en la pronunciación de algunas palabras que forman parte de su discurso. Elimina la R de algunas palabras: pacá, padónde, ponde, pallá. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f – P1, E.2)**

Constantemente omite la R de algunas palabras que forman parte de su discurso cotidiano. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f – P1, E.2)**

Tiene buena dicción, es cuidadosa en el uso de su vocabulario. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P1, E.2)**

Pronuncia correctamente las palabras, su discurso es de fácil comprensión. **(D4A, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P1, E.2)**

Las observaciones permitieron determinar, que si bien es cierto que para los informantes la dicción es importante para la buena comunicación con los educandos, también, es cierto que algunos maestros **(D1G – D2M)**, presentan ciertas debilidades que influyen significativamente en este proceso tan importante en la práctica pedagógica. Los maestros **(D1G – D2M)** constantemente, emiten frases que hacen el discurso un poco soez; algunos ejemplos al respecto: “pa donde va usted, siéntese”, “ya voy pallá”, “venga paca pa revisarle el cuaderno” **(D1G, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7, O1.f – P1, E.2)**. “Ya vengo voy un momentito para la dirección”, “vaya pallá”, “venga pacá”, vaya pallá, busque su puesto” “ya están cansaos” “A ver quien ayúa al compañero”, **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9, O2.f – P1, E.2)**.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que las debilidades en la pronunciación de algunas palabras se observan en el momento en el que se debe pronunciar la consonante R; por tanto, se modifica el lenguaje de tal forma, que esa consonante se omite y la palabra o frase queda incompleta. González (2005) escribe: “La falta de una buena dicción entorpecerá la captación de lo que se diga” (p. 198). En consecuencia, la comunicación pedagógica que se establece presenta debilidades,

porque se presente confusa y con mayor dificultad para que los educandos comprendan el tema de la clase.

Es importante destacar, que cotidianamente, y de acuerdo con la región donde se ubica el maestro, se tiene por costumbre utilizar el tipo de lenguaje que lo identifica; de allí que, la región andina se caracteriza porque la mayoría de las personas muestra la tendencia a hacer apócopies de palabras por ejemplo: “voy pa la casa”, “pa dónde va”, “voy ponde mi amigo”. Es una costumbre que se ha trasladado hacia todos los sectores de la sociedad y está relacionada con los descuidos en la pronunciación. Cuando este tipo de irregularidad se presenta en el docente, afecta directamente al alumno, porque éste copia de su maestro la manera de expresarse y automáticamente lo lleva a la práctica con la misma deformidad que lo hace el educador; en consecuencia, el ser humano desde temprana edad comienza a presentar disfunciones en su proceso de comunicación con sus semejantes.

De lo expuesto anteriormente, y desde la visión Émic y Étíc emerge el **descuido en la pronunciación durante la comunicación pedagógica**, entendida como una irregularidad que se presentan en los docentes, relacionada con la incapacidad para pronunciar correctamente ciertas frases durante el diálogo con los educandos.

Subcategoría: Estilo del vocabulario: *adaptación lexical*

Otro aspecto importante en la oralidad, lo constituye el estilo del vocabulario, porque es un elemento difícil de obviar en el diálogo que diariamente establecen los maestros con sus alumnos, debido a que influye notoriamente en el proceso de comunicación pedagógica; es así como, se encuentra la lengua oral, gestual y escrita. En el siguiente apartado se hará mención a la lengua oral que emplean los educadores en su práctica pedagógica diaria. Los relatos al respecto:

Desde lo Émic

Hay que usar un vocabulario que el niño entienda, porque si cuando estoy hablando con ellos uso palabras difíciles, ellos no van a saber lo que estoy diciendo. **(DIGE1 – P1, E.3)**

A veces hay personas que hablan con un lenguaje técnico que los niños

desconocen, uno tiene que buscar la manera de llegarle al niño, el mejor lenguaje. **(D2ME1- P1, E.3)**

Pienso que debemos adaptar ese lenguaje a la situación que se nos presenta en el aula, al grado que este bajo nuestro cargo, porque le permitimos al niño un nivel de comunicación más accesible y el niño pues no siente temor al expresarse oralmente; está oyendo palabras que a él le llegan o que puede darles significado rápido, y es una forma de establecer tanto una comunicación oral, escrita de una manera sencilla siempre y cuando sin descuidar los parámetros establecidos o la formalidad dentro de ese proceso. **(D3EE1- P1, E.3)**

Como docentes debemos adaptarnos al nivel de los niños, entre más uno hable como hablan ellos, más se va a facilitar el aprendizaje para ellos, ellos van a comprender, claro que, si hay también que llamar las cosas por su nombre, pero tratando de ubicarse en el nivel de los niños. **(D4AE1- P1, E.3)**

Los docentes informantes en sus relatos consideran, que se debe emplear un vocabulario que favorezca la comunicación y la comprensión de la información, en este caso el entendimiento del tema de la clase que se va a desarrollar. Müller (1989) comenta: “El orador tiene que demostrar autenticidad en todos sus actos. No debe intentar cambiar el tono natural de su voz, ni emplear frases rebuscadas o palabras rimbombantes, sólo con el fin de impresionar o deslumbrar a quienes lo escuchan” (p. 27).

De acuerdo con el planteamiento del autor, si el maestro emplea un lenguaje técnico, que en nada se corresponde con el nivel del educando, difícilmente se llevarán a cabo una buena comunicación; al contrario, se interpone una barrera que conduce la confusión y frustración en el educando, porque desconoce el vocabulario y éste tiene que hacer un esfuerzo mayor al normal para su comprensión; esta situación trae como consecuencia, que el educando se convierta en un oyente pasivo, sin ningún tipo de producción intelectual, que progresivamente hace que se desmotive por su proceso de aprendizaje.

Desde lo Ético

Hace uso de un léxico que se corresponde con su grupo de alumnos, sencillo y que se puede comprender con claridad. Al momento de establecerse las interacciones la mayor participación la tiene la docente.

(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f – P1, E.3)

El estilo del léxico con la que se comunica con sus educandos está de acuerdo con el grado en el que se desempeña, pero en los conversatorios hay mayor participación del educador. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f – P1, E.3)**

El léxico que emplea para desarrollar sus clases se adapta al nivel de los educandos. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P1, E.3)**

Su léxico se comprende fácilmente y se corresponde con el grado en el que ejecuta su práctica pedagógica. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P1, E.3)**

Efectivamente, se observó que los docentes utilizan un vocabulario sencillo durante sus clases; este estilo se corresponde con el nivel en el que se encuentran los educandos y está relacionado con lo coloquial. La lengua coloquial se produce en dos niveles: culta e inculta; en el caso de los educadores, éstos hacen uso del nivel culto, pero adaptado a las características del grupo de educandos, para que el proceso de comunicación sea fluido y el alumno comprenda toda la información durante la jornada de clase. El uso de la lengua coloquial, ofrece la oportunidad a los interlocutores de establecer conversaciones flexibles, en las que el vocabulario es conocido, libre de tecnicismo para evitar confusiones que impidan la buena interpretación del mensaje.

Madrigal (s.f.) plantea: “El lenguaje coloquial es llamado también informal o conversacional. Este lenguaje es el que emplean las personas en su comunicación diaria y no obedece de manera rígida a las reglas lógicas y gramaticales” (p. 15). El planteamiento de la autora refiere a un lenguaje sencillo, con mayor flexibilidad, y que básicamente se emplea en el discurso oral, puesto que es menos formal y estricto. El lenguaje coloquial le permite al docente, usar un vocabulario variado, con un sin fin de oportunidades, para que exprese de manera clara y sencilla todo lo que sus educandos deben aprender.

Es importante señalar, que durante las observaciones, se pudo corroborar que el léxico empleado por los docentes informantes siempre estuvo impregnado de espontaneidad y expresividad. En cuanto a la espontaneidad, se puede decir, que es un discurso que no se planifica de manera escrita; al contrario, surge producto de las interacciones diarias con los educandos, y de acuerdo con el tema que se desarrolla

para el momento. En lo que se refiere a la expresividad, siempre está manifiesta, debido a que en todo discurso oral surgen situaciones, emociones y sentimientos que lo caracterizan y de los cuales es casi imposible prescindir. Sin embargo, aunque en el estilo de la lengua se observaron estas características, siempre prevaleció la acción de dos docentes que generaban la participación activa de sus educandos, pero también dos educadores que establecían diálogos en los que el mayor protagonismo lo tenía el maestro.

Lo anterior confirma la situación que se presentó en el análisis de la unidad temática referida a las estrategias de enseñanza en la que se destacó la presencia de dos modelos de enseñanza totalmente opuestos que son: modelo con énfasis en la práctica pedagógica clásica y contraria a éste, el modelo constructivista. Ahora bien, se hace necesario aclarar, que aunque el léxico utilizado por los educadores no está totalmente ceñido a las normas de la gramática, no significa que éstos tengan un bajo nivel cultural; solo constituyen un conjunto de posibilidades que ofrece el idioma para hacer del diálogo, un proceso flexible, satisfactorio y directo con los educandos.

Es así como emerge la **adaptación lexical** durante el prolegómeno de la clase, entendida como la habilidad que tiene el docente para adecuar el vocabulario cuando establece conversaciones y discusiones con sus educandos. Todo docente posee un repertorio de palabras almacenadas en su mente, éste debe seleccionar aquellas que expresen con claridad el mensaje, y que a la vez sean conocidas y entendidas por el aprendiz y considerar el nivel cultural y desarrollo mental del alumno.

Subcategoría: El ritmo en la comunicación: *adaptación de la cadencia discursiva en la oralidad*

Ahora bien, si el volumen de voz, la dicción y el lenguaje son componentes fundamentales en la comunicación oral, no menos importante es el ritmo que emplea el educador en sus expresiones cotidianas. Diariamente, se generan conversaciones entre docentes y estudiantes con la intención de generar un aprendizaje; estos diálogos poseen un ritmo que influye significativamente en su comprensión. El ritmo está relacionado directamente con la velocidad que utiliza el hablante al momento de

expresarse, e implica una buena combinación de acentos y pausas; es así como se puede decir, que hay una velocidad lenta, media y rápida; del tipo de ritmo que utilice el maestro va a depender en cierta medida, la comprensión de su mensaje por parte de los oyentes.

Al respecto, Sanz (2005) expresa: “Hay que adecuar el ritmo del discurso al ritmo de comprensión que suponemos tienen los destinatarios en función de la dificultad del contenido y su conocimiento previo del tema” (p. 71). El planteamiento reafirma que necesariamente la velocidad del habla debe ir en función de las necesidades del oyente, para que capte el mensaje que el hablante quiere transmitir a través de su discurso. Por su parte, autores como Blasco, Bullejos, Desongles, Gassó, Martos, López y Silva (2006) escriben: “El ritmo es la relación entre los acentos y las pausas. Los contrastes en el ritmo tiene suma importancia para la expresividad de nuestras palabras y para la atención de nuestros interlocutores” (p. 355). En este sentido, si se el educador hace buen uso de los acentos y pausas durante su expresión oral, ésta será más clara y de fácil comprensión.

En relación con el ritmo en el discurso oral los informantes opinan:

Desde lo Émic

Hablo normal y a veces un poco lento, para que ellos entiendan el contenido. **(D1GE1- P1, E.4)**

Cuando estoy hablando con los niños lo hago normal, para que lleguen más las ideas, porque a veces usted habla rápido y los niños no entienden, yo me he dado cuenta de docentes que dicen muchas cosas buenas, pero hablan tan rápido que no se les entiende nada. **(D2ME1 – P1, E.4)**

A veces hablo lento y a veces normal, para que los estudiantes comprenda mejor el mensaje; muchas veces ellos manifiestan profesora no lo haga tan rápido que no entiendo; profesora, por favor repítame, entonces yo pienso que para todo eso hay que tener mesura, paciencia, abordar el desarrollo de esas clases con toda la vocación, con toda la mística, con todo el profesionalismo para que esos niños se sientan confiados de su propio aprendizaje. **(D3EE1- P1, E.4)**

Hablo un poco lento para que el aprendizaje sea mayor captado por los niños, porque si yo hablo rápido, hablo y hablo como una lora, pues imagínese qué me pueden entender los niños, si necesito que ellos me presten más atención en un determinado punto, pues uno trata de explicarles un poco más lento para que ellos vayan procesando la información que se les está explicando. **(D4AE1 – P1, E.4)**

Los relatos permiten evidenciar, que los docentes informantes, varían su velocidad al expresarse de normal a lento, de acuerdo con lo que desean enfatizar en determinado momento de la clase. Esto significa, que el discurso se ubica en un ritmo adecuado para el nivel y el grado de los educandos; por tanto, el proceso de comunicación en el prolegómeno tiende a hacer más efectivo, porque el educando con facilidad descubre el contenido de la clase y lo relaciona con sus experiencias previas. Blasco, Bullejos, Desongles, Gassó, Martos y otros (2006) comentan:

Se habla con menor velocidad cuando los oyentes no están familiarizados con el asunto del que se trata o cuando el nivel cultural de aquellos sea muy diverso. Si se trata de un tema superficial, fácilmente inteligible por el oyente, se hablará con mayor velocidad que si se trata de un asunto más serio. (p. 354)

El planteamiento supone, que si el mensaje que se desea transmitir es nuevo para el oyente, lo más recomendable es hablar lento para que se logre su comprensión. En el caso de los maestros sería, que si el educando desconoce el tema por completo, lo ideal es conversar de forma pausada, pero sin caer en exageraciones que pueden aburrirlo, y hacer que se desinterese por el contenido de la clase. Al planteamiento de los autores, hay que agregar un aspecto bien importante que se debe tomar en cuenta cuando se quiere transmitir un mensaje, y es el hecho de conocer la madurez del oyente; entendida la madurez según Prada (1995) como: “Un proceso integral de desarrollo y organización de todas las potencialidades del individuo” (p. 21). Es así como la madurez del aprendiz determina la atención, comprensión y respuestas al discurso del educador.

Desde lo Ético

Cuando está conversando con los educandos al inicio de la clase adapta el ritmo de su discurso. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f – P1, E.4)**

Durante las discusiones y lluvia de ideas utiliza un ritmo adecuado. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f – P1, E.4)**

Mantiene un ritmo adecuado durante los diálogos con sus educandos; es decir, normal para que el alumno comprenda el mensaje. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P1, E.4)**

La velocidad de su discurso se corresponde con las características del

grupo. (D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P1, E.4)

Bajo esta perspectiva, es preciso destacar, que durante las observaciones se determinó, que la mayoría de los docentes tienen un ritmo normal durante la emisión de su discurso; es decir, ni muy lento, ni muy rápido. El ritmo lento lo usan mayormente cuando quieren destacar algo importante, o cuando el alumno pide que repita porque no entendió; entonces, el maestro lo hace pausadamente, para asegurarse de que el educando interprete la información. El ritmo normal del docente al momento de generar un conversatorio con sus educandos, ofrece la oportunidad de captar detalladamente cada uno de los aspectos importantes del tema que se ejecuta; en consecuencia, el proceso de comunicación se hace más efectivo.

De acuerdo con lo anterior, surge la **adaptación de la cadencia discursiva en la oralidad**, entendido como la habilidad que debe tener el docente para manejar la velocidad de su conversación y hacer que ésta transmita adecuadamente el mensaje para que sea entendido por sus alumnos. Esta adaptación hace que durante el prolegómeno el maestro logre su propósito, que en este caso es la estimulación y descubrimiento del tema por parte de los educandos; de esta forma, se mantiene el interés y se avanza satisfactoriamente al segundo momento de la clase que es la ejecución.

De acuerdo con las subcategorías presentadas anteriormente, y sus correspondientes conceptos emergentes, para la categoría oralidad en el acto pedagógico, surge el concepto emergente: **desatención, pero acomodación de los elementos comunicativos a las necesidades de los educandos. La desatención** se entiende como la falta de interés de los docentes por mejorar la pronunciación durante su discurso oral. **La acomodación de los elementos comunicativos**, se entiende como la adaptación que se hacen los educadores de su oralidad durante las interacciones con sus alumnos, de acuerdo con los intereses de éstos.

Categoría: Proxemia en el Acto Pedagógico: *heterogeneidad durante el momento inicial de la enseñanza*

Subcategoría: Desplazamientos en el aula: *limitación en el uso del espacio*

Los desplazamientos dentro del aula de clase durante la comunicación pedagógica son importantes, porque que los educandos fija su atención en lo que el docente emite a través del discurso oral. Los comentarios de los informantes al respecto:

Desde lo Emic

Me movilizo para que ellos fijen su vista en uno, porque si uno está quieto, tal vez unos estén mirando para un lado y otros para otro lado, pero si uno está en constante movimiento, ellos están pendientes de uno. **(D1GE1 – P1, F.1)**

Me desplazó para no aburrir y cansar a los estudiantes. **(D2ME1 – P1, F.1)**

El desplazamiento permite fijar la atención de los muchachos, él se conecta con la realidad que está viviendo dentro del aula y empieza a ver a su profesor como el facilitador de su aprendizaje. **(D3EE1 – P1, F.1)**

Es importante que uno se desplace de un lado a otro, para no cansar al niño, y así él me sigue con la mirada y está pendiente de lo que estoy diciendo. Si yo me quedo en un solo lugar el alumno se distrae y no me presta atención, porque se cansa de mirar para un solo sitio. **(D4AE1 – P1, F.1)**

Las opiniones de los docentes informantes refieren que consideran importante el desplazamiento al momento de conversar con los alumnos. Los desplazamientos hacen que los maestros capten la atención de los educandos; de esta manera, éstos pueden comprender mejor los mensajes que se expresan durante el proceso de comunicación pedagógica. Para García, Rojas, Campos, Brenes y Campos (1998): “El uso del espacio en lo que respecta a los desplazamientos del maestro, es un aspecto en el aula que puede favorecer o no el aprendizaje de los niños y la comunicación que se establece entre los sujetos participantes en el aula” (p. 83).

El planteamiento de los autores confirma la importancia del uso del espacio, como un elemento que puede influir de manera positiva o negativa en la construcción de los aprendizajes por parte de los aprendices. De esta manera, depende del docente que el uso del espacio esté en correspondencia con la dinámica que se genera durante la jornada de clase.

Desde lo Ético

Durante el prolegómeno de la clase realiza desplazamientos de izquierda a derecha en el área que en la que se ubica el pizarrón y que permite estar al frente del grupo de alumnos. En algunos momentos detiene sus movimientos y permanece parada durante un rato. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.5, O1.7, O1.9, 01.f - P1, F.1)**

Cuando está en el prolegómeno de la clase se mueve de izquierda a derecha y los alumnos permanecen frente a él, solo hace uso del área en la que se encuentra ubicado el pizarrón y su escritorio. En variadas ocasiones se para por un lapso y luego continúa con los desplazamientos **(D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.7, O2.f - P1, F.1)**

Se limita a desplazarse en el área que se encuentra ubicada frente al pizarrón, sus movimientos van de izquierda a derecha y viceversa. Por momentos se detiene, destaca algo importante y continúa. **(D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P1, F.1)**

Sus desplazamientos se realizan en el área que se encuentra ubicado el pizarrón y el grupo de educandos. En ciertos lapsos se queda en un solo sitio y luego vuelve a desplazarse. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P1, F.1)**

Las observaciones indican que, durante el prolegómeno de la práctica pedagógica, los docentes se desplazan muy poco por el salón; básicamente se paran al frente de sus educandos y alternan con movimientos de derecha a izquierda. Aunque, aparentemente están haciendo uso del espacio, es un desplazamiento que tiende a cansar la mirada del alumno, porque se centra específicamente en un tipo de movimiento. Esta conducta del educador hace que el proceso de comunicación con el aprendiz tenga cierto grado de dificultad, porque el diálogo se produce en un clima en el que la proxemia ocurre desde una única forma.

García, Rojas, Campos, Brenes y Campos (1998) exponen: “En la mayoría de las situaciones del aula, el maestro se ubica delante de la clase, cerca de la pizarra y del escritorio” (p. 74). El planteamiento de las autoras, destaca una realidad que se observa en los docentes informantes, pareciera que el único espacio que existe en el salón de clase es el que se encuentra delante del grupo de alumnos, las demás opciones son inexistentes. Igualmente, los autores mencionados anteriormente expresan:

Los maestros que permanecen sentados en el escritorio, o concentran sus movimientos en un sector del aula, corren mayor riesgo de tener

conflictos disciplinarios en su aula que los que se desplazan con propósitos definidos a diversos sectores de la clase. (p. 83)

En este sentido, el educador que se ubica en una sola posición, propicia momentos para la distracción y comportamientos inadecuados por parte de los alumnos que entorpecen el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se puede decir que la proxemia durante el prolegómeno de la práctica pedagógica se caracteriza por la ausencia de desplazamientos que determinen el buen uso del espacio por parte de los maestros.

Ahora bien, es importante destacar que el desplazamiento debe variar con movimientos en diferentes direcciones, para que el docente logre que los educandos se mantengan atentos a cada uno de los aspectos que éste resalta en su discurso durante el prolegómeno de su práctica pedagógica. En este momento, el educador debe manejar el espacio, de tal manera que, la diversidad de movimientos estimulen al educando a participar democráticamente en todas las clases, desde que se inician hasta que culminan. La participación del educando debe ser activa, sin ningún tipo de presión que lo haga sentir obligado y que sea motivo para ocasionar malestares que inciden significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con todo lo anterior, surge la **limitación en el uso del espacio**, que se define como la restricción que hace el maestro de sus desplazamientos dentro del salón de clase en el prolegómeno de su práctica pedagógica. Esta restricción está dada por la realización de mínimos movimientos, que permitan estar pendiente de todo el grupo de alumnos.

Subcategoría: La gestualidad: *variedad expresiva en la comunicación pedagógica*

En lo que se refiere a la gestualidad, se destaca que éste, es un elemento que influye en el buen desenvolvimiento de la comunicación pedagógica. La gestualidad es una forma de comunicación no verbal, que está relacionada con todas las expresiones que emite el docente con su cuerpo durante el diálogo que establece con sus estudiantes. Padilla (2007) expresa: “Cuando pensamos en comunicación no verbal, rápidamente nos viene a la mente el mundo de los gestos corporales, de los movimientos de las manos o de las posturas que utilizamos al sentarnos o al hablar”

(p. 6). En este sentido, la gestualidad es importante en las interacciones entre docentes y alumnos, porque a través de ésta, se envía información emocional que permite conocer estados de ánimo y formas de sentir que no se expresan a través de las palabras.

Ahora bien, si se combinan gestos con palabras, se produce una mejor comprensión del mensaje que el maestro desea comunicar; de allí que, la gestualidad es el complemento de la palabra y viceversa, la ausencia de uno de estos elementos puede producir una distorsión en el acto comunicativo. Con respecto a la gestualidad, los informantes opinan:

Desde lo Émic

Si uno hace gestos con los brazos, manos, de acuerdo con lo que habla, ellos fijan su vista en uno. **(D1GE1 – P1, F.2)**

Yo creo que esa es mi manera de ser, no se me nace hacerlo así y no se si de repente es malo o es bueno; de repente al niño le llama más la atención los gestos que uno hace. **(D2ME1 – P1, F.2)**

Los gestos lógicamente lo incentivan a prestar atención y es una manera del docente captar el interés del grupo; si me quedo estática aburro a los niños. **(D3EE1 – P1, F.2)**

Debo usar los gestos de acuerdo con lo que yo estoy diciendo, con lo que quiero que los niños también aprendan, porque tampoco me voy a parar toda recta ahí y entonces los niños van a decir, pero que le pasa a la profesora. **(D4AE1 – P1, F.2)**

Los comentarios de los informantes dejan ver la importancia que éstos le otorgan a los gestos para que los educandos presten atención a la clase. La comunicación en el aula es uno de los principales procesos con los que el educador cuenta para el buen desenvolvimiento de su práctica pedagógica; por tanto, es preciso, que dentro de esa comunicación destaque el manejo de la gestualidad, debido a que los gestos en muchos casos pueden decir más que mil palabras. Entonces, el docente debe hacer uso permanente de su gestualidad para llamar la atención del grupo de educandos.

Desde lo Ético

Sus gestos se corresponden con el discurso que se desarrolla en el prolegómeno de la clase. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f - P1, F.2)**

Todos las expresiones gestuales que realiza guardan estrecha relación con lo que habla, en algunos momentos dirige sus brazos hacia atrás y entrelaza sus manos; en esa posición las mantiene por un lapso corto. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.7, O2.f - P1, F.2)**

Emite variedad de gestos con sus brazos, manos y tronco de acuerdo con lo que habla. **(D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P1, F.2)**

Sus gestos son variados, los alumnos prestan atención y participan durante la estimulación de la clase. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P1, F.2)**

Durante las observaciones se detectó en los informantes, que el manejo de la gestualidad se corresponde con el discurso, y el nivel del grupo de alumnos. El buen uso de la gestualidad favorece las relaciones de comunicación de los maestros con los educandos, porque transmite seguridad y, si los gestos se corresponden con el discurso; entonces, la comprensión del mensaje se hace más fácil. Al respecto, Cortázar y Rojo (2007) plantean: “Tratemos de adecuar nuestro mensaje corporal al efecto que queremos lograr con el contenido de nuestro mensaje oral. Este lenguaje corporal debe también atender al contexto y al auditorio al que nos dirigimos” (p. 90)

De acuerdo con el planteamiento de los autores, es preciso que el maestro use adecuadamente su gestualidad; esto implica, que los gestos de sus brazos y rostro, sean de acuerdo con el mensaje que se quiere transmitir y, con todas las actividades que se desarrollan durante la clase. El educador debe variar su gestualidad, y a su vez tener cuidado para evitar caer en el abuso de expresiones o mantenerse inmóvil por un tiempo prolongado, porque las dos situaciones influyen negativamente en la buena ejecución de la práctica pedagógica en el prolegómeno.

Es importante destacar, que las clases hay que facilitarlas no solo con el lenguaje hablado o escrito sino, además, también el maestro debe emplear la gestualidad, porque es un elemento que complementa y ayuda a que los procesos de enseñanza y aprendizaje consoliden sus objetivos. Los gestos con las manos, los brazos y el rostro, ayudan para dar énfasis a las explicaciones, para transmitir vida a la clase que se facilita. En este sentido, lo ideal es que se produzca una armonía entre el gesto y la palabra, como muestra de querer establecer relaciones de comunicación agradables, en las que la participación del educador y del educando se desarrolle en igualdad de condiciones.

De acuerdo con lo anterior, emerge **la variedad expresiva en la comunicación pedagógica**, se entiende como la diversidad en la gestualidad como elemento que influye significativamente durante la ejecución del prolegómeno de la práctica pedagógica para alcanza una efectiva comunicación docente y alumno.

Subcategoría: Las miradas: *necesidad del contacto visual*

Ahora bien, es preciso aclarar las miradas cumplen un papel importante en la comunicación pedagógica, porque ellas permiten estar pendiente del grupo de alumnos. León (2005) expresa: “A través de la mirada, el orador personaliza la comunicación al dirigirse a los diferentes grupos o personas que conforman el auditorio” (p. 196). Entonces, las miradas constituyen un elemento importante en la comunicación pedagógica, porque a través de ellas se establece una comunicación más directa y efectiva. Las opiniones de los informantes al respecto:

Desde lo Émic

Yo dirijo la mirada a todo el grupo para que ellos vean que yo les estoy hablando a todos, no a uno solo. **(D1GE1- P1, F.3)**

Me he acostumbrado a mirar a todo el grupo, yo digo que usted demuestra la expresión en la mirada; es importante, porque las normas del buen hablante y del buen oyente son así, hay que estar mirándolos a todos. **(D2ME1- P1, F.3)**

Yo siempre estoy pendiente de los niños; por eso los miro a todos, así ellos se dan cuenta que les presto atención y ellos también prestan atención cuando estoy hablando. **(D3EE1 – P1, F.3)**

Hay que mirarlos a todos, no solamente dirigirse a un solo grupo, sino de manera general para atraer la atención de todos. Es como una forma de controlar que los niños estén pendientes de lo que usted está diciendo que no se distraigan. **(D4AE1 – P1, F.3)**

Los comentarios de los informantes enfatizan en que la mirada debe dirigirse a todo el grupo de alumnos; esto permite estar pendiente y verificar que están prestando atención cuando el maestro habla. Cortázar y Rojo (2007) exponen: “La mirada juega un papel fundamental, ya que es un medio de conexión entre el hablante y el oyente indicando cercanía o desinterés” (p. 90). En este sentido, si el docente sigue con su mirada constantemente al grupo de alumnos, les demuestra que está atento a lo que cada uno expresa.

Desde lo Ético

Durante la estimulación dirige la mirada a todo el grupo de alumnos. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f - P1, F.3)**

Siempre está pendiente de los alumnos a través de sus constantes miradas. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.7, O2.f - P1)**

La diversidad de miradas está presente durante el prolegómeno de la práctica pedagógica. **(D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P1, F.3)**

Mira a todo el grupo durante la estimulación de la clase. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P1, F.3)**

Las observaciones realizadas se corresponden con los relatos de los informantes, en cuanto a que los maestros dirigen su mirada a todo el grupo de alumnos durante el prolegómeno de la clase; por tanto, esto es un indicativo de que están pendientes de los alumnos durante este momento de la clase. Es importante acotar, que si el educando siente que el docente lo toma en cuenta en el prolegómeno de la clase, éste participará con mayor disposición en las intervenciones orales y en cada una de las actividades prácticas que le asigne su maestro. Es así como las miradas del educador atrapan al aprendiz, lo estimulan y, lo ayudan a que avance en su proceso de aprendizaje, porque pueden hacer que éste comprenda mejor el mensaje.

Palou y Bosch (2005) escriben: “El oyente, cuando percibe y comprende el significado, adopta una actitud de respuesta: manifiesta acuerdo o desacuerdo, completa el mensaje, se prepara para una acción” (p. 21). El planteamiento de los autores, refiere, que si el oyente (educando) comprende lo que el hablante (docente) le quiere dar a conocer a través de su mensaje (contenido de la clase), éste estará en mejores condiciones para participar activamente durante la jornada escolar.

En relación con lo anterior, las miradas le permiten al docente observar gestos y las distintas actitudes que los alumnos muestran en el prolegómeno de la clase; con esta información el maestro determina el ambiente que debe generar para que el educando se sienta agrado y estimulado; de esta manera, se rompe con los esquemas rígidos de comunicación que tradicionalmente han predominado en la práctica pedagógica, y, han hecho de ésta una actividad bancaria que ofrece al educando pocas posibilidades de participación en los procesos de enseñanza y

aprendizaje.

De acuerdo con la importancia que revisten las miradas para la práctica pedagógica diaria, surge la **necesidad del contacto visual**, considerado como un elemento que le permite al docente en el prolegómeno de la práctica pedagógica focalizar la atención de los movimientos y actividades que realizan sus alumnos.

Subcategoría: Contacto Físico: *conducta háptica*

El contacto físico es un elemento importante dentro de la proxemia, porque hace que se establezcan relaciones de afecto entre docentes y alumnos; de igual forma, permite que el educando sienta que ocupa un lugar especial en las relaciones de comunicación con su maestro. Sanz (2008) expone: “La comunicación entre los cuerpos a través del contacto físico se da en otra dimensión a la comunicación por el lenguaje racional. Es como una comunicación más primaria y a la vez es sutil, espiritual y energética” (p. 61). El planteamiento refiere la importancia del contacto físico para establecer lazos fuertes en las relaciones interpersonales. En el caso de las relaciones entre alumno y docente, se utilizaría para fomentar la seguridad y confianza del grupo de educandos para favorecer su proceso de aprendizaje.

A continuación, los comentarios relacionados con el contacto corporal en el prolegómeno de la práctica pedagógica:

Desde lo Émic

En realidad tengo un contacto corporal moderado, para que ellos sientan que uno los quiere, que uno está pendiente de ellos, porque hay muchas ocasiones, no es que estoy diciendo todos, pero si hay hogares en que a los niños no les dan ni siquiera un abrazo, entonces, ellos tal vez buscan en uno un abracito aunque sea o un cariño. **(D1GE1 – P1, F.4)**

Considero que la parte afectiva juega un papel muy importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y, favorece la condición anímica del niño y el grado de confianza, el acercamiento sin ninguna limitación a su docente es fundamental. **(D3EE1 – P1, F.4)**

Con los niños de primer grado jamás se puede tener poco contacto corporal, es algo natural de ellos que se acerquen, inclusive uno no ha terminado de llegar a la escuela cuando ellos ya se le zumban a uno encima, hola profesora buenos días, uno los abraza, les soba la cabecita, les da un beso. Ese contacto corporal es importante para el aprendizaje de los niños, porque es demostrarle al niño que es importante. **(D4AE1 – P1,**

F.4)

De acuerdo con los relatos de los informantes, el contacto corporal con cada uno de los educandos es importante, porque pone de manifiesto el aspecto afectivo, que hace que éstos se sientan queridos. Desde la práctica pedagógica, no sólo se facilita el conocimiento científico, sino también el conocimiento personal, que permite mejorar las relaciones familiares y sociales y el estilo de vida de cada ser humano. Una práctica pedagógica carente de contacto físico, hace que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en procesos rígidos, poco afectivos, en los que el educando puede llegar a sentir rechazo por su maestro, e incluso temor para acercarse y establecer relaciones de comunicación.

Ainscow, Beresford, Harris, Hepkins y West (2001) explican: “El aprendizaje eficaz del alumno depende en gran parte de la dirección fuerte y positiva de la comunicación en el aula en todas sus formas y situaciones” (p. 102). El planteamiento de los autores, refiere la importancia de la comunicación efectiva entre docentes y alumnos, de allí que es preciso que se tomen en cuenta todos los elementos que la componen, para hacer de ésta un proceso que permita las buenas relaciones entre los interlocutores. En este sentido, el contacto físico es un aspecto del que no se puede prescindir al momento de ejecutar la práctica pedagógica, puesto que establece lazos más cercanos entre el educador y el aprendiz; igualmente, permite entrar en un clima de confianza para que el educando pueda expresar sus pensamientos con mayor libertad.

Desde lo Ético

En algunas ocasiones los acaricia, los abraza o les da un beso de cariño o aprecio. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f - P1, F.4)**

Constantemente establece contacto físico con los educandos, a través de caricias, besos y abrazos. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f - P1, F.4)**

Es afectuosa con los alumnos, los abraza, les da besos de saludo y de despedida. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f - P1, F.4)**

Ahora bien, de acuerdo con las observaciones, se determinó que la mayoría de los informantes tienen un contacto físico que favorece el desarrollo del prolegómeno

de la clase. Generalmente, suelen tocar a los alumnos en el hombro, darles un beso o un abrazo como muestra de cariño; esto ocurre cuando los docentes (**D1G**, **D3E**, **D4A**) indican a los aprendices que se va a iniciar la clase, éste se dispone a sacar sus cuadernos y, a asumir la posición correcta en su pupitre, el docente lo ayuda; y, es allí cuando se produce el contacto físico que estimula para prestar atención y disponerse a participar en el proceso de construcción del aprendizaje.

El afecto a través del contacto físico en todas las relaciones de comunicación, es un factor determinante para hacer de éstas un proceso exitoso; Cuadrado (2008) expresa: “El contacto físico entre personas es considerado uno de los principales modos de comunicación no verbales. Su presencia durante el transcurso de una conversación favorece la relación entre los interlocutores y promueve actitudes de confianza entre ellos” (p. 174). En este sentido, si se establecen buenos niveles de confianza entre alumnos y maestros, existe la oportunidad de que éstos tengan acercamientos que favorecen la disposición y estimulación del educando en el aula; en consecuencia, las actitudes serán siempre más positivas y en beneficio de la formación integral.

Las observaciones también permitieron evidenciar, que debido a ese contacto físico que el docente tiene con sus alumnos, éstos se sienten más estimulados y queridos por su docente; ejemplo de ello: se observó en la docente (**D3E**) que siempre al inicio de la clase da un beso en la mejilla y suavemente toca el rostro de cada uno de los alumnos, como muestra de afecto y aceptación. Un abrazo, un beso, un apretón de manos, una caricia que se ofrece con respeto y amor, contribuye con el fortalecimiento de la autoestima y seguridad en sí mismo y en los demás. Es así como, desde una práctica pedagógica que garantice una comunicación efectiva, se contribuye con el desarrollo personal y profesional de los aprendices.

Es importante destacar, que si los educandos se sienten queridos, amados y aceptados por su maestro, éste acude a la escuela con agrado; participa activamente en clase, realiza con mayor disposición cada una de las actividades que se le asignan; se relaciona mejor con sus compañeros. En fin, las muestras de afecto que reciben los alumnos le permiten contactar con el mundo que los rodea, superar miedos y

angustias; es fuente de estimulación y de la salud psicofísica al crear en ellos estabilidad y armonía.

En este sentido, emerge la **conducta háptica**, entendida como el proceso de interacción que se produce entre docentes y educandos durante el prolegómeno de la clase, con la intención de favorecer las relaciones de comunicación para la efectividad de la práctica pedagógica y el estímulo de aprendizajes significativos.

La excepción:

Con respecto al contacto físico ocurre una situación muy particular en un informante:

Yo he tratado de tener contacto con los estudiantes, pero últimamente ha habido muchos problemitas con eso, entonces, no lo hago para evitar malos entendidos porque se han visto y lo han dicho los mismos alumnos, algunos colegas, y cuando los representantes vienen también hacen malos comentarios. **(D2ME1 – P1, F.4)**

El informante manifiesta que, aun cuando tiene la disposición para establecer una relación más cercana con sus educandos, se torna difícil debido a que se presta para malos entendidos, tanto en los alumnos, como en los representantes y otros docentes. Aquí hay que aclarar que los alumnos están en sexto grado y se encuentran en edades comprendidas entre los 11 y 12 años. Cuadrado (2008) con respecto a lo que plantea el informante explica lo que ocurre en esta etapa:

En muchas ocasiones se prescinde de este tipo de comportamiento por las connotaciones sexuales que se asocian al contacto físico. En el contexto del aula, la frecuencia de conductas hápticas es tanto mayor cuanto menor es la edad del alumno. Pero esto no significa que sólo los niños pequeños necesiten percibir ese apoyo afectivo del profesor. (p. 174)

El planteamiento explica la razón por la que se complica un poco el contacto físico con los niños cuando comienzan a avanzar en su edad. Pareciera, que hay cierta tendencia a confundir el afecto que le ofrece el docente a su alumno. Este cariño es mal interpretado, tanto por el educando, como por su representante, y, ante esta situación el maestro prefiere mantenerse distante para evitar problemas que pudieran influir negativamente en la ejecución de su práctica pedagógica. Efectivamente, durante las observaciones, se evidenció que las relaciones entre el educador y sus

educandos carecen totalmente de contacto físico, quizá la única muestra de afecto la ofrece a través de su expresión de sonrisa permanente y del buen trato que mantiene en todas las jornadas de clase.

Ante la situación anteriormente mencionada, es preciso que se establezcan diálogos con los aprendices y representantes, en los que se realice un proceso de reflexión acerca de la importancia de la afectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto, debido a que los alumnos con profesores afectuosos tienen alta disposición y motivación en el ambiente de clase; además se relacionan mejor con sus compañeros y demuestran actitudes más positivas. Los maestros afectuosos se preocupan por atender de manera individual a cada aprendiz, porque de esta forma conoce con más detalle sus debilidades y fortalezas, y en función de ello, identifica la manera como debe tratarlo para que avance en su proceso de aprendizaje.

La problemática que se presenta en el docente, no es el sentir de todos los informantes; sin embargo, se debe atender para que el clima en el que se desarrolle el acto pedagógico sea más agradable y ambas partes se sientan a gusto, debido a que comparten por un tiempo prolongado el mismo espacio, y, lo ideal, es establecer vínculos que faciliten el proceso de comunicación pedagógica.

Finalmente, luego de presentadas las subcategorías con sus conceptos emergentes, se establece para la categoría proxemia en el acto pedagógico el siguiente concepto emergente: **heterogeneidad durante el momento inicial de la enseñanza**, se puede entender como la variedad de elementos que determinan las interacciones comunicativas durante la realización de la práctica pedagógica.

Categoría: Lo Escritural en el Acto Pedagógico: *la representación gráfica como base para la comunicación pedagógica*

Los aspectos formales de la escritura, constituyen una base importante para la presentación de cualquier escrito, de éstos depende que el texto sea agradable y de fácil comprensión para el lector. Los relatos al respecto:

Desde lo Émic

Es bueno que todo docente tenga buena letra, ortografía que acentúe bien

y use bien los signos de puntuación, Eso es lo ideal y lo bueno, porque para que el estudiante copie y se guíe y no cometa los mismos errores que comete uno. **(D1GE1 – P1, G)**

Los alumnos están pendientes de lo que uno hace, y hay que escribir bien, para evitar confusiones cuando se da equivocadamente la información a los alumnos. **(D2ME1 – P1, G)**

Debo escribir bien, porque es una base muy importante; desde allí, se empiezan a fomentar los valores de una buena escritura, atención a lo que es el desarrollo de la gramática, la ortografía, el uso de los signos de puntuación, para comprender lo que se está leyendo, y yo pienso que es un puente fundamental en el proceso comunicativo de los muchachos. **(D3EE1- P1, G)**

El niño copia todo lo que el docente hace y orienta; tengo que saber lo que copio en el pizarrón y por supuesto escribir bien. Hay que tener cuidado para que el niño aprenda y más en los primeros grados, para que los niños aprendan a escribir. **(D4AE1 – P1, G)**

Es evidente que los informantes le otorgan un sitio especial a la escritura; dejan ver que el docente debe escribir bien, para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es necesario, que el maestro asuma una postura ejemplar, normativa y enriquecedora. Ejemplar, porque debe servir de modelo; en este caso, a través de una escritura legible, de fácil entendimiento. Normativa, al tener que establecer normas para que los alumnos aprendan a manejar su lenguaje escrito; y, finalmente, debe ser enriquecedora, porque, además de aportar sugerencias, debe enseñar a reconocer y valorar la escritura como un proceso de comunicación del cual es imposible prescindir.

Visto de esta manera, el docente en el ambiente escolar y específicamente en el aspecto escritural en el acto pedagógico, es importante que éste use adecuadamente cada uno de los aspectos relacionados con la escritura como: letra, ortografía, tilde y signos de puntuación. Cada uno estos elementos cumplen una función comunicativa en el lenguaje escrito, porque hacen que el texto tenga coherencia, claridad y comprensión para quien lo lee.

Desde lo Ético

Tiene letra legible, omite la tilde en las interrogantes qué, cómo, cuándo, dónde y por qué. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f - P1, G)**

Hace buen uso de los signos de puntuación, pero presenta debilidades en

el uso de la tilde, y en algunas ocasiones su letra es poco legible. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9, O2.f - P1, G)**

Su letra es legible, hacen buen uso de la tilde, ortografía, y los signos de puntuación. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f - P1, G)**

Su letra es legible, hace buen uso de los signos de puntuación y de la tilde. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P1, G)**

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que durante las observaciones se detectó que dos de los informantes **(D3E- D4A)** tienen letra lecturable, ortografía, hacen buen uso de la tilde y los signos de puntuación; hecho que se corresponde con lo que expresaron en sus relatos durante la entrevista. Se infiere que, durante el prolegómeno en la práctica pedagógica, se produce un buen proceso de comunicación pedagógica, porque al manejar adecuadamente los aspectos mencionados, el educando podrá entender lo que el docente quiere expresar y tiene la oportunidad de opinar, criticar y asumir sus propios puntos de vista, según corresponda.

En contraposición a lo anterior, se observó que dos de los informantes **(D1G- D2M)** poseen debilidades marcadas al momento de escribir en el pizarrón. Esta situación hace que se presente una disociación entre sus relatos y lo que realmente ocurre durante el prolegómeno de la clase. Algunos ejemplos al respecto en los cuales se suprime la tilde, se presentan inmediatamente: “En que año fue lanzado el Satélite Simón Bolívar”, “Como se llama el presidente que inició este proyecto para los venezolanos”, “que se entiende por ambiente”, “cuales son las partes del libro” **(D1G, O2.2, O2.4, O2.5 – P1, G.1)** “Que son enfermedades de transmisión sexual”, “cuales son la enfermedades de transmisión sexual”, “que es un proyecto de vida”, “como se transmite la gonorrea”, **D2M, O2.3, O2.5, O2.6 - P1, G)**

Las observaciones revelan que la actuación en este sentido es constante; entonces, se deduce que presentan debilidades marcadas con respecto al uso de la tilde; hecho que trae como consecuencia, que los alumnos, por una parte, presenten dificultad para comprender el texto, y por la otra, que progresivamente, copien la conducta del maestro y también aprendan a tildar de manera incorrecta.

Son dos situaciones que influyen significativamente en el desarrollo de la

práctica pedagógica, porque si no hay buena comprensión del lenguaje escrito por parte del educando, es evidente que la comunicación es deficiente; de allí que, a través de la práctica pedagógica se tergiversa la formación integral del alumno. Si la escritura es una fuente significativa de comunicación, si los alumnos aprenden a utilizarla equivocadamente, en el futuro tendrán dificultad para expresarse de manera adecuada a través del lenguaje escrito.

De acuerdo con los planteamientos expuestos anteriormente, emerge la **representación gráfica como base para la comunicación pedagógica**, se define como el componente que complementa el discurso oral del docente, y a través del cual también se establecen relaciones de comunicación con el educando; por tanto, hay que emplearlo adecuadamente para facilitar a los alumnos la construcción de su aprendizaje.

La excepción en cuanto al estilo de la letra:

Un hecho significativo en un docente, lo representa el empleo continuo de la combinación de letra imprenta con letra cursiva, y se presta para que el educando se confunda, porque se enfrenta a la indecisión del cuál modelo de letra emplear.

Siempre he cometido ese error, yo di tres años primer grado y a ellos había que escribirle con letra corrida; entonces, a veces combino las dos, es algo que no puedo evitar siempre escribo así. **(D2ME1 – P1, G)**

El comentario del docente refiere a una situación que constantemente se produce; está consciente de su debilidad en la escritura; sin embargo, continúa con el error y no entiende la razón de esta situación. Esta situación invita a reflexionar y a su vez preguntarse: ¿Realmente, la actitud del docente al momento de emitir algunas respuestas es la más adecuada para la formación del educando? ¿Se contribuye desde el prolegómeno de la práctica pedagógica con una verdadera comunicación pedagógica? ¿Se emplea adecuadamente el lenguaje escrito, tomando en cuenta que los educandos que están a cargo del informante son de sexto grado? éstas son algunas de las interrogantes, entre otras, que de alguna manera, pudieran conducir al cuestionamiento de la práctica pedagógica, como acción que debería contribuir con el desarrollo integral de la personalidad de los educandos que son el futuro del país y la

transformación y avance de éste.

Existen tres razones que pudieran justificar su situación: La primera, es que tal vez fue un hábito que adquirió desde pequeño y por eso se le hace difícil cambiar su actitud. La segunda, es el hecho de ser Licenciado en Matemática, siempre se ha dicho que para esta área no es importante la escritura y sus normas; quizá, por eso, nunca se preocupó por mejorar; y la tercera, el uso cotidiano del computador, la tecnología ha hecho que se le otorgue una mínima importancia a la escritura manual, que se practique menos, y que la conciencia de la escritura como arte se pierda; en consecuencia, en la medida en que se minimice el uso de la escritura manual se pierde el hábito de la letra lecturable. Al respecto Bartow, Mendoza y Molina (2005) indican:

Es axiomático que el material que se ponga en el pizarrón debe ser legible. En primer lugar: Las letras deben ser de tamaño suficientemente grande y claro para que toda la clase las pueda leer. No es imprescindible que el maestro tenga una caligrafía o escritura hermosa, pero si debe preocuparse cuando está escribiendo que sea legible lo que escribe. (p. 132)

Los autores plantean la importancia de que todo lo que se plasme en el pizarrón sea de fácil lectura para los educandos; sólo de esta manera, se puede comprender y procesar la información. Durante la etapa de la infancia, la escritura comienza a formarse, sigue un modelo caligráfico escolar de una manera más o menos fiel, de ahí que sea fundamental la buena escritura del docente. Ahora bien, independientemente del motivo que tenga el docente para justificar su manera de escribir, lo cierto es que esta situación genera incomodidad en los alumnos, porque éstos tienen que hacer un esfuerzo mayor para entender y comprender lo que se escribe en el pizarrón. Además, el problema no solo radica en la comprensión de los educandos, si no que se le suma el hecho de que los aprendices siempre tienden a imitar al docente y en este caso imitarán una letra que no se adecua a su proceso de formación debido a las debilidades que posee.

Es necesario acotar, que aunque la debilidad no la presentan todos los informantes, es un hecho significativo porque hay una influencia que debe llamar la atención por el impacto que tendrá en el aprendizaje de los educandos, básicamente

en lo que a escritura se refiere. La influencia que ejerce el educador en sus alumnos, traspasa las barreras de la escuela y se proyecta hacia la comunidad, debido a que todo lo que los educandos aprenden en el recinto escolar lo trasladan a otros lugares; en consecuencia, los aprendices comparten con otros y replican lo aprendido en forma equívoca y tendrá repercusión en la vida futura de los aprendices.

La Comunicación Pedagógica en la Ejecución

Categoría: Oralidad en el Acto Pedagógico: *variaciones en la intensidad de la expresividad vocal con llamados de atención y autoridad*

Es preciso aclarar que la ejecución de la clase no dista mucho de la situación que marca el prolegómeno; se usa el mismo estilo de la lengua; igualmente, se producen las debilidades en la dicción y uso de la tilde en algunos docentes. La variante se presenta en el volumen de voz cuando los docentes informantes lo suben un poco. Los comentarios al respecto:

Desde lo Émic

Cuando uno alza el tono de voz ellos entienden que se les está llamando la atención por ejemplo siéntese, cálese, no hagan eso por favor. **(D1GE2- P2, E)**

A veces a los niños hay que hablarles en un tono alto para que presten atención y entiendan lo que se les está diciendo y así aprenden mejor. **(D2ME2 – P2, E)**

En todo momento de clase hay un desvío hacia la atención, puede ser un grupo muy pequeño, como puede ser un porcentaje muy alto de la matrícula que en un momento dado, pues, pierde el interés en la clase, y como docente tengo que estar muy atenta a eso que sucede, y lograr que los muchachos se incorporen y tomen el ritmo de aprendizaje; por eso, tengo que llamar la atención y enfocarlos hacia lo que se quiere lograr, subo un poco el tono de voz de una manera muy sutil para que me escuchen y presten atención. **(D3EE2 – P2, E)**

En algunos momentos hay que hablarles en un tono un poco alto, para que el niño sepa que hay que respetar, para que sepa quién es el que tiene el mando, sí, y para que respeten el momento de la clase, porque para todo hay un momento, uno les deja oportunidad de conversar, inclusive de jugar, pero todo tiene su momento, entonces si es el momento de trabajar es trabajar; entonces, por eso se tiene que subir un poquito el tono de voz para que el niño capte quien es el que tiene el mando y que actividad se está desarrollando en ese momento. **(D4AE2 – P2, E)**

Las entrevistas a los informantes revelaron que suben el volumen de la voz, específicamente, para realizar llamados de atención al momento de presentarse un imprevisto que amerite controlar la disciplina del grupo de alumnos. Ante los llamados de atención, los alumnos saben que deben prestar atención a los planteamientos de los docentes. En estos llamados de atención se producen variaciones en el volumen de la voz. Al respecto, González (2002) expone: “El volumen debe controlarse, aumentarse o disminuirse de acuerdo con la intención que se le quiera dar a lo que se dice, y la manera como se espera sea recibido” (p. 198). Es así como, los aumentos o disminuciones en el volumen de la voz, deben ir en función de lo que realmente los docentes quieren enfatizar durante la ejecución de la clase.

Desde lo Ético

Durante la ejecución de la clase sube el volumen de la voz para destacar alguna situación importante, y para hacer llamados de atención cuando algunos alumnos están distraídos y no prestan atención. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f – P2, E)**

En el desarrollo de la clase constantemente sube el volumen de su voz para recalcar algunos elementos importantes del contenido y básicamente para llamar la atención cuando algunos educandos no prestan atención, hablan o juegan con sus compañeros. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f – P, E.)**

Se produce un aumento en el volumen de la voz de la docente para retomar el interés de los alumnos que se distraen y para enfatizar en algún aspecto importante de la clase. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P2, E)**

Siempre sube el volumen de la voz para hacer que los educandos que están distraídos, presten atención a la clase y para reafirmar o resaltar algún punto importante de la clase **(D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P2, E)**

Efectivamente, las observaciones destacan que los educadores aumentan el volumen de la voz para hacer algunos llamados de atención como: “hagan silencio”, “síntense”, “presten atención” **(D1G, O2.2, O2.3, O2.4 – P2, E)**. Hoy si han estado intranquilos”, “me va a tocar decirle a su representante que está muy hablador”, “si se siguen portando mal les voy a llamar a su representante”, “no se que les pasa que están distraídos”, **(D2M, O2.1, O2.3, O2.4, P2, E)**. “Por favor hagan silencio, síntense para poder continuar con la clase”, **(D3E, O3.1, O3.3, O3.7 – P2, E)**. “Si

hacen silencio, puedo seguir hablando”, “haber niños, por favor presten atención”, **(D4A, O4.2, O4.4, O4.6 – P2, E)**

Son algunos llamados de atención para tratar de captar el interés del alumno, evitar la distorsión del mensaje, y el desarrollo de un proceso de comunicación poco fluido. Los maestros suben el volumen de voz, pero sin gritar, solo hacen inflexiones para poner en orden la clase, y mantener al grupo concentrado en lo que se está hablando durante el desarrollo de la clase. Otro tipo de inflexiones, se producen en el momento en que los educadores quieren destacar aspectos importantes relacionados con el contenido de la clase, y enfatizar en las actividades que se realizarán para la construcción del aprendizaje. Algunos ejemplos al respecto: Niños en orden cada uno va a sacar la plastilina, una hoja blanca; con esos dos materiales cada va a realizar el grupo familiar” **(D3E, O3.4 – P2, E)** “A ver presten atención, saquen todos los materiales que le pedí para hacer la actividad del paisaje natural” **(D4A, O4.6- P2, E).**

Bajo esta perspectiva, Prieto (2001) expone: “La voz se varía por medio de inflexiones, las que consisten en la mayor o menor elevación y en la mayor o menor lentitud o brevedad de los sonidos” (p. 141). En este sentido, en algunas oportunidades, las inflexiones constituyen un elemento crucial para el educador, porque a través de éstas, éste destaca elementos importantes de la conversación, Igualmente, las inflexiones permiten que los maestros recuperen la atención del grupo de alumnos cuando están distraídos, cansados y desmotivados para continuar atentos al desarrollo de la clase.

De los planteamientos anteriores emergen las **variaciones en la intensidad de la expresividad vocal como llamados de atención y autoridad**, entendidas como los cambios constantes que realizan los docentes en su volumen de la voz, con la intención de mantener el interés de los educandos en el contenido de la clase durante la ejecución de la práctica pedagógica, pero a su vez como indicativo de llamado de atención y manifestación de autoridad.

Categoría: Proxemia en el Acto Pedagógico: *elementos comunicativos dirigidos hacia el establecimiento del interés y buen comportamiento de los educandos*

Subcategoría: Uso del espacio: *variedad en los desplazamientos y atención individualizada*

Es importante acotar, que en la proxemia se producen varias zonas de acercamiento entre las que se pueden mencionar: Íntima, personal, social y pública. Son acercamientos, que indican el tipo de comunicación que se establece entre los interlocutores, y que van a depender del tipo de ambiente y de las personas con las que se establecen las relaciones de comunicación. En lo que respecta a la ejecución de la clase, durante esta etapa de la clase, predomina el uso del espacio personal, a través del cual se produce un acercamiento entre educadores y educandos, y favorece los desplazamientos por varias zonas del salón.

Diversificar los desplazamientos, y mantener un acercamiento adecuado, indica una disposición positiva por parte del maestro, para incorporar a sus alumnos a la jornada de clase; de esta manera, la comunicación pedagógica se desarrolla en un clima agradable, en el que los interlocutores participan, sin miedo a sentir que pueden ser rechazados.

Los comentarios de los informantes:

Desde lo Émic

Hay que desplazarse para que ellos fijen la atención, porque eso fue lo que me enseñaron a mí, no estar fija en un solo sitio, sino que hay que estar en constante movimiento para que ellos lo observen y aprendan. **(D1GE2 – P2, F.1)**

Yo considero que estar parado en un solo sitio fastidia al alumno y uno tiene que buscar la manera de cambiar el sitio para variar. **(D2ME2 – P2, F.1)**

El desplazamiento es fundamental en el aula, el desplazamiento me permite conectar al niño con el trabajo en el aula y que esté atento a lo que uno dice y a las actividades que se hacen en clase. **(D3EE2 – P2, F.1)**

Es una forma de comunicarse con el niño, porque no puedo estar solamente en un sitio parada. Si yo me quedo en un solo lado lógicamente voy a mirar es a un grupito y los demás no, uno echa siempre el vistazo como se dice a lo que están haciendo los niños para poderlos corregir. **(D4AE2 – P2, F.1)**

Los relatos indican que al igual que en el prolegómeno, los docentes informantes consideran importantes los desplazamientos al momento de desarrollar la clase para mantener atento al grupo de alumnos. Los docentes se desplazan por todo el salón, y se producen acercamientos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, hay predominio del acercamiento personal. Para Vértice (2008) el acercamiento personal: “Es el que a cada persona le gusta mantener con los demás. Es el que se mantiene con personas en una reunión social, en un lugar de trabajo, y se sitúa entre 46 y 120 cm” (p. 49). Es tipo de acercamiento combinado con los desplazamientos, le ofrece la oportunidad al docente de estar pendiente de las actividades que realizan los educandos, de lo que copian en sus cuadernos, y por supuesto, mantener el orden y la atención del grupo de alumnos.

Desde lo Ético

Durante el desarrollo de la clase se desplaza por varias zonas del salón. Luego de hacer varios desplazamientos, en la mayoría de las clases se dirige hasta su mesa, se sienta al frente de ésta y comienza a llamar a los alumnos de manera individual para revisar las actividades que están desarrollando. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f – P2, F.1)**

Está en constante desplazamiento por el salón durante el desarrollo de su práctica pedagógica. En algunas clases se sienta frente a su mesa para corregir de manera individual la actividad de los educandos. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f – P2, F.1)**

Se desplaza constantemente por el salón durante el desarrollo de las actividades. Revisa las asignaciones de los educandos, para esto se sienta frente a su mesa, mientras los aprendices continúan trabajando. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P2, F.1)**

Cuando está en el desarrollo del contenido se desplaza constantemente y está pendiente de los educandos. Acostumbra a sentarse frente a su escritorio y desde allí revisa los trabajos de cada alumno. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P2, F.1)**

En el desarrollo de las observaciones se evidenció que los educadores se desplazan por todo el salón en varias direcciones, también al momento de explicar o copiar en el pizarrón se mueven de izquierda a derecha y viceversa y se ubican al frente del grupo; los movimientos se producen de acuerdo con la dinámica de la clase. Es preciso recordar, que la ejecución es el momento más extenso de la clase; por

tanto, el docente debe poseer la habilidad para variar sus desplazamientos y acercamientos sin caer en la exageración de desplazarse demasiado o mantenerse estático por un tiempo prolongado. La intención es evitar la monotonía y lograr que los alumnos se sientan agradados, atraídos y dispuestos a participar en la realización de las diversas actividades de aprendizaje.

García, Rojas, Campos, Brenes, y Campos (1998) exponen: “Los desplazamientos del docente en la conducción del proceso didáctico deben definirse en términos de: la comunicación, supervisión y promoción de la participación del niño” (p. 84). En este sentido, el manejo de los desplazamientos, necesariamente debe tener el propósito de favorecer los procesos de comunicación y aprendizaje. Por ello, el docente debe estar consciente de cada uno de los desplazamientos que emplea, y utilizarlos de acuerdo con las actividades que se desarrollan durante la jornada de clase.

Así como se produce variedad en los desplazamientos, también, se observó, que hay momentos en los que los maestros informantes se sientan detrás de su escritorio para revisar actividades, mientras los educandos siguen trabajando en lo asignado. Luego de indicar las actividades, de supervisar, y aclarar dudas de los educandos, los docentes se dirigen a su escritorio, se sientan y llaman de forma individual, para corregir lo asignado durante ese momento o la tarea indicada del día anterior. Esta conducta ocurre en la mayoría de las jornadas de clase, una vez que los educadores revisan las asignaciones, vuelven a los desplazamientos normales por el salón. También durante este momento de la clase, se producen silencios por parte del docente, los alumnos trabajan solos y el maestro evita interrumpir el trabajo de éstos.

Cuenca, Rabel y Rangel (2004) explican:

La ausencia de sonido también comunica. Una pausa es definida como ausencia de habla durante un periodo. Las pausas funcionan, básicamente, como reguladores de cambio de turno, indicando el final de uno y el posible comienzo de otro. Los silencios pueden venir motivados por un fallo en los mecanismos interactivos, cambio de hablante, corrección, respuesta a pregunta, casos de dudas, reflexiones. (p. 94)

De acuerdo con lo expresado por las autoras, los silencios siempre están presentes en el proceso de comunicación, se utilizan en varios momentos de la

conversación; son importantes, porque ofrecen la oportunidad para descansar, para continuar o dar turno de intervención a quienes participan en la conversación. Aquí, es importante aclarar, que las pausas y silencios en la práctica pedagógica de los docentes informantes, no sólo se producen cuando se dirigen a su escritorio para corregir las asignaciones; también, se producen durante los desplazamientos por las columnas, cuando están supervisando el trabajo.

Ahora bien, este momento, en el que el docente permanece inmóvil y hasta en silencio, es importante, porque lo aprovecha para ofrecer atención individualizada a los educandos; si bien es cierto, que el trabajo grupal es indispensable, también es cierto, que el alumno necesita ser atendido y evaluado de forma individual, para corregir las debilidades que se le presenten a lo largo del proceso de aprendizaje. En este sentido, la individualización de la enseñanza permite adecuarse al ritmo y posibilidades de cada educando; igualmente, resulta eficiente para hacer un seguimiento exhaustivo que permita comprobar el nivel en que cada aprendiz ha logrado las competencias.

Rosanas y Esmorís (2003) comentan:

Cada niño tiene sus aptitudes personales más o menos desarrolladas, tiene su carácter, su capacidad de trabajo, de atención y de concentración. La maduración sigue un camino determinado y aunque las fases madurativas son globalmente parecidas en todos los niños, cada uno va creciendo a su ritmo en todos los aspectos. (p. 127)

Las autoras destacan que cada persona crece individualmente con un ritmo determinado; este planteamiento indica, que el alumno necesariamente debe ser atendido de forma individual por su maestro, para ayudarlo en ese crecimiento que está constituido por cada una de las áreas que conforman el desarrollo humano, entra las que se mencionan: área física, motora, cognitiva, afectiva, social, moral, del lenguaje y la sexual. Todas son importantes en cada una de las etapas que experimenta el educando y trasciende en su vida, porque conforman las bases de su personalidad y desarrollo productivo.

De acuerdo con lo anterior, emerge la **variedad en los desplazamientos y atención individualizada**. La **variedad en los desplazamientos**, se entiende como

la diversidad de movimientos que realiza el docente durante la ejecución de la práctica pedagógica, con la intención de mantener la comunicación y la estimulación del educando para la realización efectiva de las actividades de aprendizaje. **La atención individualizada**, vista como una manera de supervisar y evaluar el trabajo que realiza cada alumno durante la ejecución de la práctica pedagógica. En el ambiente de clase, los educandos presenta características individuales que los hacen diferentes unos de otros; de allí, la importancia de que el docente atienda a las necesidades de cada uno de sus alumnos, porque de esta manera, los ayuda a concienciarse sobre sus debilidades para superarlas, y, sobre sus fortalezas para reafirmarlas.

Subcategoría: Gestualidad: *mantenimiento de la atención del educando*

A continuación los relatos de los informantes en relación con esta subcategoría:

Desde lo Émic

Los gestos me permiten al igual que los desplazamientos relacionarme más con los niños, si permanezco como una estatua no estoy haciendo nada. **(D1GE2- P2, F.2)**

Los gestos que hago con mi cuerpo son importantes, porque me ayudan a expresar mejor lo que quiero decirles a los alumnos. **(D2ME2- P2, F.2)**

Así como los desplazamientos son importantes, también los gestos lo son, porque son un complemento para que el niño me entienda cuando estoy explicando la clase. **(D3EE2 – P2, F.2)**

Yo creo que eso es algo innato de la personalidad cuando uno se está expresando, que uno se mueva de acuerdo (sic) con lo que uno va diciendo, para atraer también la atención, claro que hay que hacerlo de manera moderada, porque si yo empiezo con gestos bruscos, en vez de atraer la atención, lo que voy a hacer es distraerlos, porque se van a poner es a mirar como yo muevo los brazos, como yo muevo la cabeza, como yo me agarro el cabello; entonces hay que hacerlo de una manera acorde con lo que estoy diciendo. **(D4AE2 – P2, F.2)**

Los comentarios de los docentes informantes indican, que consideran importante el uso de la gestualidad, porque les ayuda al momento de facilitar la clase; es decir, como están en un proceso de comunicación pedagógica continua, el lenguaje corporal facilita la transmisión del mensaje, que en este caso sería el logro de una

mejor comprensión del tema de la clase. Entonces, necesariamente hay que combinar desplazamientos con gestos, para que se produzca una armonía en el manejo de la comunicación no verbal.

Condemarín y Milicia (1998) explican: “A través de las expresiones faciales y los movimientos corporales, nosotros estamos entregando en forma permanente información emocional que complementa las palabras que articulamos” (p. 41). Las autoras plantean, que tanto las expresiones que se hacen con el rostro, como los gestos, muestran información, que combinada con el lenguaje oral, tiene una influencia significativa en alumno.

Desde lo Ético

Emplea variedad en su gestualidad para comunicarse con sus educandos.

(D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.5, O1.8, O1.9, O1.f – P2, F.2)

Hace uso de la gestualidad, pero con moderación. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f – P2, F.2)**

Tiene buen manejo de su gestualidad durante el proceso de comunicación pedagógica. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P2, F.2)**

Maneja adecuadamente su gestualidad durante la ejecución de su práctica pedagógica. **(D4A, O4.1, O4.2, O4. 4, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P2, F.2)**

A través de las observaciones se evidenció que en este momento de la clase, se produce mayor variedad de gestos, porque es aquí donde el maestro tiene que poner su mejor esfuerzo y dedicación para que el alumno aprenda significativamente. En la ejecución de la clase se hacen explicaciones, se establecen diálogos y se realizan actividades, que ameritan del buen uso de los gestos por parte del maestro. La intención es emplear la gestualidad para mantener la atención y disposición del educando durante la jornada de clase.

En relación con la gestualidad, Padilla (2007) expresa:

Cuando pensamos en comunicación no verbal, rápidamente nos viene a la mente el mundo de los gestos, de los movimientos con las manos o de las posturas que utilizamos al sentarnos o al hablar. Este elemento no verbal tiene una influencia directa en el interlocutor, y, aunque muchas veces no seamos conscientes de su importancia, su presencia puede cambiar o modificar el significado final de un determinado mensaje. (p. 6)

En atención al planteamiento del autor, se puede decir, que la gestualidad, en las relaciones de comunicación, es un elemento a través del cual el docente transmite variedad de mensajes de acuerdo con el contenido que se esté discutiendo durante la jornada de clase. De la variedad de gestos emitidos por los maestros puede depender la fluidez de la comunicación, y, por ende, la mejor comprensión del mensaje.

Es importante aclarar, que aun cuando la ejecución de la clase amerite más control y variedad en el uso de los gestos, el maestro debe evitar caer en la exageración, porque puede confundir al educando, y distraerlo en otras interrogantes que nada tienen que ver con la clase. Los gestos deben ir de acuerdo con lo que se quiere decir, con lo que se desea que el educando aprenda; oralidad y gestualidad deben estar interrelacionadas, si realmente se quiere que el mensaje sea claro y preciso para los aprendices.

En este sentido, emerge el **mantenimiento de la atención del educando**, entendida como el centramiento de la atención de los educandos, con la incorporación plural de gestos que emplea el maestro durante la ejecución de la clase; de esta manera, su participación en la construcción de su aprendizaje es más activa y significativa.

Subcategoría: Las miradas: *establecimiento del orden*

Finalmente, para concluir con el análisis proxémico, se encuentran las miradas que se producen durante la ejecución de la práctica pedagógica. En esta oportunidad, al igual que en el prolegómeno, los docentes dirigen la mirada a todo el grupo para estar pendiente y ofrecerles ayuda y orientación en las actividades que realizan. Sin embargo, en algunas oportunidades los maestros concentran la mirada en ciertos grupos de alumnos. Los comentarios al respecto.

Desde lo Émic

Porque no me están prestando atención, entonces yo me fijo en ellos para que observen que yo los estoy mirando, y así capto la atención de ese niño o de ese grupo. **(D1GE2 – P2, F.3)**

Hay momentos cuando uno ve que el muchacho no está prestando atención, como también hay momentos de lagunas; les viene un pensamiento que no tiene nada que ver con la clase, entonces hay que

mirarlo para que se concentre en la clase. **(D2ME2 – P2, F.3)**

Por lo general, la capacidad de visualización tiene que ser amplia, tiene que ser una visualización general. Muchas veces hago énfasis en dirigir la mirada hacia ciertos niños, que esos no faltan en el aula de clase nunca, los niños que de alguna manera hay que guiarlos a que se conecten, a que logren sintonizarse con la clase para que todos estén a un mismo tono, y se logre pues una planificación cabal, se logren los propósitos, los objetivos que yo me he trazado a través de mi planificación.

(D3EE3 – P2, F.3)

Lo hago cuando están distraídos o tienen alguna conducta que no se corresponde con lo que se está desarrollando en clase... **(D4AE2 – P2, F.3)**

Los relatos de los informantes indican que si bien es cierto que se debe dirigir la mirada a todo el grupo, también es importante, en algunos momentos concentrar esas miradas en algunos grupos que no están prestando atención, para que retomen el interés y se pueda continuar con el desarrollo de la clase. La intención es evitar conductas que entorpezcan el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A través de estas miradas se retoma la atención y se mantiene la disciplina en el ambiente de clase. El propósito de la disciplina no es más que salvaguardar el orden, la seguridad y el trabajo armónico durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En una clase en la cual cotidianamente se presente desorden, el ambiente se torna difícil y causa tensiones y desmotivación, tanto en los alumnos, como en los docentes; hecho que trae como consecuencia, que disminuya la calidad en la formación del educando. La corrección de la disciplina debe hacerse bajo un clima de respeto y democracia, para que el alumno reflexione y entienda la situación y se eviten conductas agresivas en éste.

Carda y Larrosa (2007) comentan:

Con el estilo democrático se profundiza en los valores de la disciplina que deja de ser un fin para en un medio que mejora el aprendizaje y la enseñanza. El objetivo es controlar al grupo de clase para que obtenga un rendimiento satisfactorio con la participación del alumnado. A través de la cooperación y normas pautadas, reconociendo sus derechos, pero también los deberes. (p. 304)

El comentario de los autores, destaca la importancia de mantener la disciplina,

tomando en cuenta que el estudiante forma parte del grupo; se pretende, que el docente genere un clima de confianza, para que el educando comprenda la importancia de cumplir con ciertas normas, sin que se violen sus derechos para que éste cumpla a cabalidad con sus deberes.

Desde lo Ético

Generalmente, concentra su mirada en el alumno o grupo de alumnos que están distraídos, intranquilos, de pie, conversando con otros compañeros. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f – P2, F.3)**

En todas sus clases fija su mirada en los alumnos que están distraídos y desinteresados por las actividades, o que hacen desorden. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f – P2, F.3)**

Cada vez que los educandos se distraen, se desordenan, concentra su mirada en éstos para llamarles la atención e incorporarlos nuevamente a la clase. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P2, F.3)**

Siempre dirige la mirada a los educandos que se distraen, que hablan, y los incorpora para continuar con el desarrollo de la clase. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P2, F.3)**

A través de estas miradas y en compañía del lenguaje oral se hacen amonestaciones como: “Hagan silencio”, “síntese”, “presten atención” **(D1G, O1., O1.4 – P2, F.3)** entre otras, que el educando ya conoce cuando el docente lo mira fijamente; entonces, las miradas en este momento cumplen la función específica de mantener la disciplina en el ambiente de clase.

Clifford (2006) explica: “Unas buenas condiciones de aprendizaje son fundamentales y los problemas de disciplina representan una amenaza constante para la asimilación de los conceptos” (p. 1). Es así como, es fundamental que el docente mantenga el orden en clase, pero desde un estilo democrático, en el que todos participan en el establecimiento de normas, en el que se considera que la comunicación pedagógica es un proceso para optimizar el desarrollo del aprendizaje de cada educando. De allí que, el educador debe eliminar la imagen del docente autoritario, riguroso, dador de recetas, que considera sus propias necesidades e intereses y olvida las de sus educandos.

En este sentido, emerge el **establecimiento del orden**, definido como el

control que el docente ejerce con sus miradas sobre el grupo de alumnos con el propósito de generar un escenario adecuado en el que se respeten las normas para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen adecuadamente.

De acuerdo con las subcategorías y los conceptos emergentes establecidos, surge para la categoría proxemia en el acto pedagógico el siguiente concepto emergente: **Elementos comunicativos dirigidos hacia el establecimiento del interés y buen comportamiento de los educandos**, se pueden definir como las dos características específicas que se presentan en la proxemia: la primera, relacionada con estimular constantemente al alumno, y la segunda, con promover una conducta adecuada para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Comunicación Pedagógica en el Epílogo

Categoría: Elementos comunicacionales: *invariabilidad comunicativa*

Los informantes destacan que la oralidad, la proxemia y lo escritural son componentes esenciales para la comunicación que diariamente se produce entre maestros y alumnos. Los comentarios al respecto:

Desde lo Émic

Hago uso de estos elementos siempre que estoy en clase, porque sin ellos no me puedo comunicar bien con mis alumnos. **(D1GEf – P3, E)**

Pensar en conversar con mis alumnos sin tomar en cuenta los elementos de la comunicación es imposible, porque son elementos indispensables cada vez que hablo con los niños o con mis colegas. **(D2MEf – P3, E)**

Estos elementos deben estar presentes en la comunicación que diariamente tengo con mis alumnos, porque acudir sólo al lenguaje escrito, hace que la enseñanza sea incompleta y confusa, porque necesariamente hay que hablar para aclarar dudas y explicar lo que se escribe. **(D3EEf – P3, E)**

El lenguaje oral junto con la escritura y el uso del espacio, hacen que yo me pueda comunicar bien con mis niños, no usar alguno de estos elementos hace que la comunicación no sea tan buena. **(D4AEf – P3, E)**

Los relatos muestran la importancia que los docentes informantes le otorgan al uso de la oralidad, la proxemia y lo escritural para el proceso de comunicación

pedagógica, porque constituyen una pieza fundamental para establecer la comunicación con los educandos.

A través de la práctica pedagógica, se pretende preparar a los educandos, para que en un futuro no muy lejano tengan calidad de vida, éxito personal y profesional; por tanto, la comunicación pedagógica, entre otras, es una de las vías para que el docente consiga esa preparación. Por medio de ésta, se desarrolla e enriquece la creatividad, para que el aprendiz reflexione, cambie sus ideas e incorpore otras novedosas, y potencie su habilidad para la comprensión; igualmente, a través de los intercambios comunicativos, los alumnos aprenden a expresarse, a apropiarse de su lengua materna y a entender el porqué y para qué de las diversas situaciones que a diario se suscita dentro y fuera de la institución escolar.

Desde lo Ético

Durante el epílogo de la práctica pedagógica siempre hace uso de la oralidad, la proxemia y lo escritural, y se presentan prácticamente en la misma forma que en la ejecución del acto pedagógico. **(D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f – P3, E)**

En el momento final del acto pedagógico emplea la oralidad, proxemia y la escritura durante sus conversaciones con los educandos. **(D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f – P3, E)**

Durante el final de la clase se presenta en sus intercambios comunicativos elementos como: la oralidad, proxemia y lo escritural, sin variantes con respecto al momento de ejecución. **(D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f – P3, E)**

La oralidad, proxemia y lo escritural son elementos que siempre están presentes cuando la docente se comunica con sus educandos. No presenta variabilidad en relación con la ejecución de la clase. **(D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f – P3, E)**

Las observaciones indican que los docentes hacen uso de la oralidad, la proxemia y lo escritural durante el epílogo de la práctica pedagógica; además se destaca, que estos elementos no presentan mayor variabilidad con respecto a la ejecución de la clase. Es importante destacar, que el verdadero significado de los elementos mencionados, radica en hacer buen uso de cada uno de éstos, para que el discurso sea más influido; es así como, los contenidos se comprenden mejor y la

construcción de los nuevos conocimientos se hace más agradable para el grupo de alumnos.

De acuerdo con lo anterior, entonces, usar la oralidad, la proxemia y la escritura con claridad, y de acuerdo con las necesidades del grupo con el cual se interactúa, es una necesidad de la cual el docente siempre debe estar consciente, para que su comunicación sea agradable, y entendible; y así se pueda cumplir con el objetivo principal de la educación, el cual para Nuñez, Tizio, Medel y Moyano (2010), consiste: ...“en formar, transformar, orientar la vida humana para que ésta llegue a encauzarse, con la mejor disponibilidad posible en la vida cultural y social”. (p. 310). En este sentido, la comunicación pedagógica como proceso que contribuye con la formación del educando, ha de ser dinámica, innovadora, y expresiva; porque atrae y refuerza la atención de los alumnos, para que luego producto del análisis pueda construir su aprendizaje.

Es importante acotar, que los docentes emplean los elementos de la comunicación mencionados anteriormente durante el epílogo, de la misma forma que en la ejecución de la práctica pedagógica, con la variante de que las características de este momento de la clase son diferentes, debido a que se trata del momento final, en el que se establecen conclusiones, se refuerza la temática y algunos elementos que haya quedado confusos, y se prepara psicológicamente al grupo de alumnos para emprender la construcción de nuevos aprendizajes. Entonces, emerge la **invariabilidad comunicativa**, vista como la forma que tienen los docentes de desarrollar los intercambios comunicativos, en condiciones semejantes a las que se producen en la ejecución de la clase.

Luego de organizar y analizar la información en categorías y conceptos emergentes para la Unidad Temática Comunicación Pedagógica en sus respectivos momentos: Prolegómeno, ejecución y epílogo, se establece el siguiente concepto emergente abarcador: **Diversidad en la comunicación pedagógica**. La **diversidad** se puede entender como la variedad de elementos que conforman las relaciones de comunicación que tienen lugar en la práctica pedagógica, y que influyen significativamente en este proceso, porque de su buen o mal uso, dependerá que este

proceso de desarrollo adecuadamente.

A continuación se presenta el sustento teórico para el concepto emergente abarcador mencionado anteriormente:

La variedad de elementos que interviene en las relaciones de comunicación que entre docentes y educandos, se pueden fusionar en dos grupos significativos que se corresponden con la comunicación verbal y averbal. A la comunicación verbal pertenecen todos los aspectos relacionados con la oralidad en el acto pedagógico (volumen de voz, dicción, tipo de lengua y ritmo en la expresión) y los elementos de lo escritural (letra, ortografía, uso de signos de puntuación y tilde). En la comunicación averbal se incorporan los elementos de la proxemia (desplazamientos, gestualidad, miradas y contacto físico).

Los elementos mencionados anteriormente, relacionan entre sí, puesto que, es imposible hablar de comunicación pedagógica eficaz, sin la presencia de cada uno de éstos. Al respecto, Arteaga, Garófano y Conde (1999) comentan:

Comunicación verbal y no verbal, se hallan intrínsecamente unidas. La comunicación no verbal no se puede estudiar aislada del proceso total de comunicación. La separación sería artificial, porque en la interacción cotidiana real los sistemas verbal y no verbal son interdependientes". (p. 34)

El planteamiento de los autores confirma la estrecha relación que existe entre comunicación verbal y averbal, se producen simultáneamente, para hacer que los mensajes emitidos por los docentes tengan mayor claridad y comprensión para los alumnos. Es así como la práctica pedagógica se realiza a través de un proceso de comunicación en la que intervienen elementos verbales y no verbales que se interrelacionan para hacer que ésta se adecue a las necesidades, intereses y al contexto en el cual se desenvuelven los aprendices.

Por su parte, Saballs (2009) agrega:

Las interrelaciones entre las personas se basan en algo más que en palabras; también importa lo que vemos, lo que oímos, lo que tocamos... Nos aporta informaciones y desvela sensaciones y estados de ánimo que inciden en la forma como interpretamos la realidad. (p. 138)

En este sentido, necesariamente, en el discurso pedagógico deben estar

inmersos los aspectos verbales y no verbales, para que las experiencias de aprendizajes sean más amenas, participativas y significativas para los educandos. Ahora bien, es preciso acotar, que si bien es cierto, que es importante que los docentes incorporen variedad de elementos en el proceso de comunicación pedagógica, también es cierto, que deben hacer buen uso de éstos, para que realmente en el proceso de enseñanza, se produzca una comunicación en la que docentes y educandos expresan emociones, sentimientos, y opiniones, que ayuden a que el aprendizaje sea mutuo, y en función de contribuir con la formación integral de la personalidad de los aprendices.

A continuación la organización de la información por categorías y conceptos emergentes para la unidad temática Planificación Didáctica (ver gráfico 8).

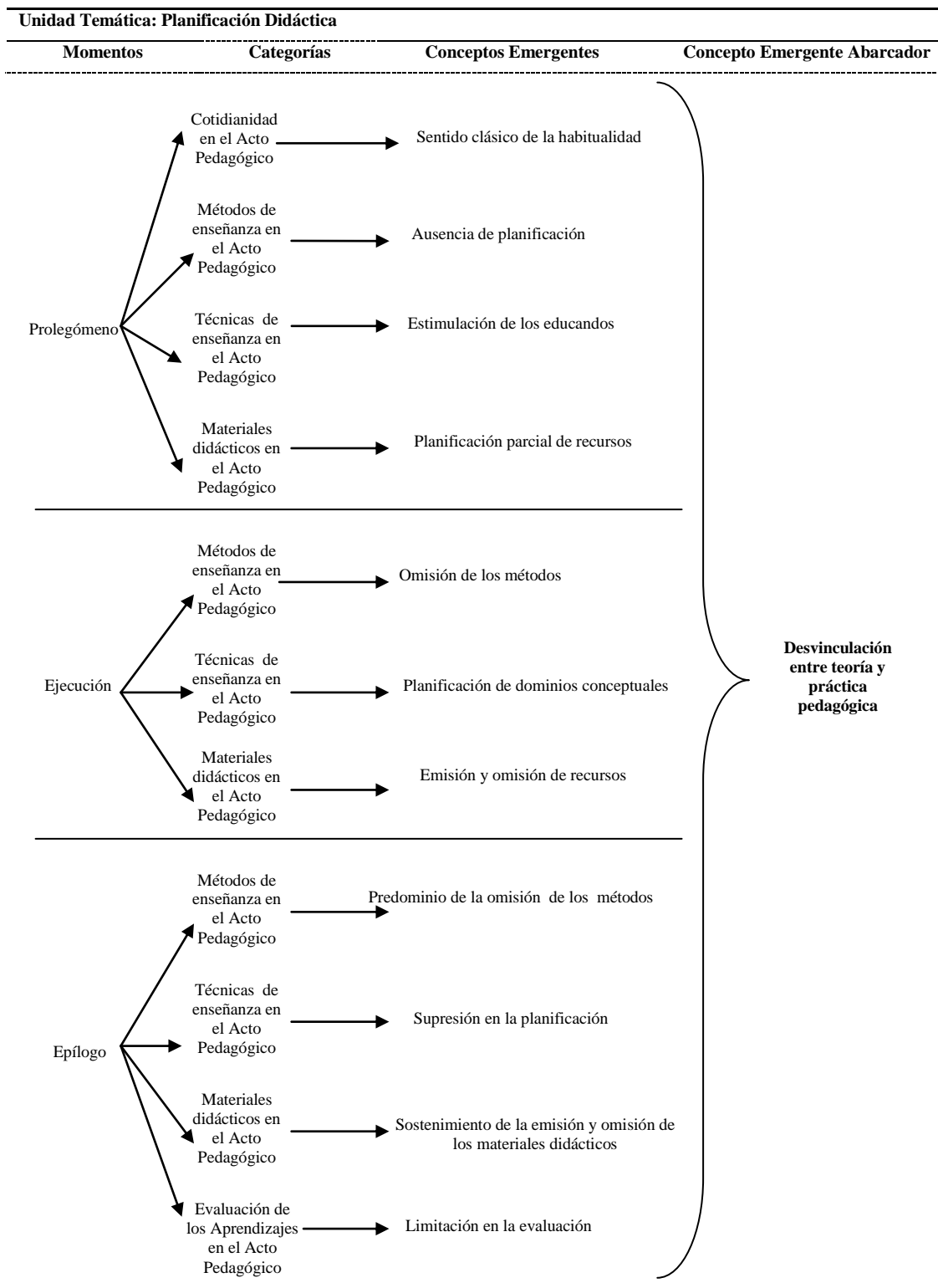


Gráfico 8. Red de categorías y conceptos emergentes para la Unidad Temática Planificación Didáctica.

En el gráfico 8, se observa la red de categorías, conceptos emergentes y concepto abarcador emergente para la unidad temática planificación didáctica en sus tres momentos: prolegómeno, ejecución y epílogo. En lo que respecta al prolegómeno, se evidencia las siguientes categorías: (a) cotidianidad en el acto pedagógico, de la cual emergió el sentido clásico de la habitualidad, (b) métodos de enseñanza en el acto pedagógico con el concepto emergente: ausencia de planificación, (c) técnicas de enseñanza en el acto pedagógico asociada al concepto estimulación de los educandos, (d) materiales didácticos, para la cual se estableció el concepto emergente planificación parcial de recursos.

En relación con la ejecución se presentan las categorías: (a) métodos de enseñanza en el acto pedagógico, para la que se observa el concepto emergente omisión de los métodos, (b) técnicas de enseñanza en el acto pedagógico, que se relaciona con el concepto: planificación de dominios conceptuales, (c) materiales didácticos a través de la cual emergió la emisión y omisión de recursos.

Finalmente, en cuanto al epílogo se encuentran las categorías: (a) métodos en el acto pedagógico que tiene como concepto emergente el predominio de la omisión de los métodos, (b) técnicas de enseñanza, para la cual se estableció la supresión en la planificación, (c) materiales didácticos en la que presenta el concepto emergente: sostenimiento de la emisión y omisión de los materiales didácticos, y (d) evaluación de los aprendizajes en el acto pedagógico, que se corresponde con la limitación en la evaluación. De todo lo anteriormente expuesto se produce el concepto abarcador emergente desvinculación entre teoría y práctica pedagógica.

Unidad Temática: Planificación Didáctica

La Planificación Didáctica en el Prolegómeno

Categoría: Cotidianidad en el Acto Pedagógico: *sentido clásico de la habitualidad*

La cotidianidad está relacionada con las actividades que diariamente se realizan en el ambiente de clase; es decir, son aquellas de las cuales el docente no puede prescindir debido a la importancia que revisten en el desarrollo de la práctica

pedagógica. Para Galeana (1999): “La cotidianidad puede concebirse como el conjunto de acciones, hechos, experiencias y situaciones que acontecen a diario en la vida de un individuo, grupo, o de la propia sociedad” (p. 81). Significa, que la cotidianidad forma parte de los hábitos de vida del ser humano. Como la autora lo plantea, son aquellas acciones, que constantemente se ejecutan en un ambiente determinado.

En lo que respecta a la cotidianidad en la planificación diaria del acto pedagógico, se puede decir, que el único aspecto que resaltan los docentes informantes (**D1G, D2M, D3E, D4A**), es la fecha, en la cual se destacan los siguientes elementos: ciudad, fecha, día mes, año, nombre del proyecto, y nombre del contenido de la clase. Algunos ejemplos con respecto al planteamiento anterior:

Rubio, 28 de octubre de 2009

Día: Miércoles

P.A: Con el medio ambiente juego, aprendo a leer y a escribir

Contenido: El sustantivo, el adjetivo. (**D1G, Ud.1**)

Rubio, 04 de Noviembre de 2009

Contenido: El día y la noche. (**D4A, Ud.2**)

Rubio, 12 de Abril de 2010

Escuela Bolivariana (se omite epónimo)

Área: Lengua y Literatura

Grado: 6º Sección “D”

Contenido: El virus de Inmunodeficiencia Humana. Continuación.

(**D2M, Ud.1**)

Fecha: 19 de Octubre de 2009

Contenido: Letras mayúsculas y minúsculas. (**D3E, Ud.1**)

A través de los ejemplos expuestos, se muestra cada uno elementos que los docentes destacan en su planificación con respecto a la cotidianidad; son elementos presentes sin evidencia de procesos de reflexión que explican la importancia de esta actividad cotidiana. Este hecho hace que los educandos se acostumbren a copiar en sus cuadernos todo lo que se les indique, sin emitir juicios críticos al respecto. Blanco, Miranda y Melero (1993) explican: “La educación tradicional piensa que lo único que deben hacer los estudiantes en clase es estar atentos a la explicación del profesor” (p. 24). El comentario de los autores, indica que en la enseñanza clásica, el aprendiz es un receptor pasivo, sumiso, que participa sólo para preguntar lo que no

entiende; aquí no hay oportunidad para que el desarrollo de habilidades cognitivas.

Con respecto al planteamiento anterior, emerge el **sentido clásico de la habitualidad**, definido como el carácter mecánico y poco reflexivo que le otorga el educador a las actividades cotidianas planificadas en sus unidades didácticas.

Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: *ausencia de planificación*

En lo que respecta a los métodos de enseñanza, se puede decir que en la práctica los docentes utilizan durante el desarrollo del prolegómeno dos métodos como son: la discusión y el heurístico, los cuales fueron definidos en la unidad temática referida a las estrategias de enseñanza. Estos métodos son de gran importancia, porque ayudan a través del diálogo y la participación activa, tanto del docente, como del alumno en la comprensión del tema de la clase. Sin embargo, en la planificación diaria de la mayoría de los docentes informantes (**D1G, D3E, D4A**), se encuentran ausentes los métodos mencionados, no se nombran y menos de describe la manera como se desarrollan durante la jornada de clase; esto indica, que la planificación de los métodos es incompleta; se infiere, entonces, que se produce un nivel de improvisación que indudablemente influye en el buen desarrollo del prolegómeno. Pareciera, que la planificación se realiza tomando en cuenta lo elemental, lo que está a la vista de todos, y no se profundiza en su diseño; es decir, no se destacan todos los métodos y la secuencia que se seguirá para su realización.

Obviar la planificación de los métodos en el prolegómeno de la práctica pedagógica, implica que el proceso de enseñanza se desarrolle de una manera poco adecuada, debido a que no hay una secuencia establecida por escrito que sirva como guía para ejecutar los métodos paso a paso; por tanto, se puede decir que se realizan sobre la base de la improvisación; de esta manera, es posible, que se presente dificultad en los educandos para que realicen los procesos que se corresponden con este momento que son: en primer lugar, revisar sus experiencias previas para conectarlas con la información nueva para estimularlos con respecto a la realidad que han de aprender; y, en segundo lugar, descubrir el tema que se tratará durante el día,

para luego dar paso a la ejecución de la clase.

Aun cuando la planificación tiene un carácter flexible, esta flexibilidad viene dada por la necesidad de atender las diversas situaciones imprevistas que se presentan en la práctica pedagógica, y no por la ausencia de planificación de los métodos que se deben tener en cuenta al momento de ejecutar el prolegómeno de la clase. Aguerondo, Lugo, Pogré, Rosst, y Xifra (2002) comentan: “La flexibilidad es la capacidad para dar respuesta a las circunstancias cambiantes en un proceso de creación y ajuste permanente de planes” (p. 51). Al adaptar la concepción planteada por los autores, se puede decir que la flexibilidad, es la esencia de una buena planificación; entonces, ésta debe ir en favor del desarrollo integral del educando, y no en detrimento de éste.

En función de lo anteriormente expuesto, emerge la **ausencia de planificación**, vista como la falta de incorporación en la planificación diaria, de cada uno de los métodos que usará el docente durante el prolegómeno de la práctica pedagógica.

Categoría: Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico: *estimulación de los educandos*

En lo que se refiere a las técnicas de enseñanza, los docentes en la práctica pedagógica emplean una variedad de éstas entre las que se mencionan: el diálogo, la pregunta, torbellino de ideas, adivinanzas, lecturas, canciones, cuentos y poemas. A diferencia de los métodos, las técnicas de enseñanza si están referidas en la planificación diaria. Algunos ejemplos al respecto:

Adivinanzas: Soy viejecito, muy maloliente, tengo la cabeza llena de dientes. Es grande y redondo, de rayos dorados y brilla en el cielo si no está nublado” “Se realizará un torbellino de ideas sobre el tema, para estimular al estudiante. Lectura reflexiva: Auxilio bajo la lluvia. Leer y recitar la poesía de los números: 1 uno a uno hoy me desayuno. 2 dos, dos, dos, como mucho arroz... **(D1G, Ud.1, Ud.4, Ud.5, Ud.5)**

Al inicio de la clase conversar con los niños sobre algún valor, en este caso la tolerancia. Conversar con los niños y niñas en relación con (sic) sus expectativas cuando ellos sean adultos. Preguntar por las (sic) inquietudes que tienen para el futuro. **(D2M, Ud.1, Ud. 5)**

Lectura: Cuenta una antigua leyenda que en la región de Autana, en la

selva amazónica había un árbol que daba las más variadas frutas y vegetales. Era el árbol de la vida... Poema: Ellos marchitaron la flor. Cuando los señores blancos llegaron, han enseñado el mundo y han venido a marchitar nuestras flores... **(D3E, Ud.1, Ud.2)**

Se hará una serie en el pizarrón y se preguntará: Qué figura sigue, para familiarizarnos con el tema. Se preguntará a los niños y las niñas, qué importancia tiene la caligrafía en la presentación de sus trabajos escritos. **(D4A, Ud.1, Ud.4)**

De acuerdo con los ejemplos expuestos, si se toma en cuenta, que la estimulación de los maestros y la motivación de los educandos influye significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entonces, es preciso, que se planifique cabalmente cada una de las técnicas que se realizarán en el prolegómeno, para tener un mayor grado de garantía en el éxito de la práctica pedagógica.

García (2008) explica: “El aprendizaje escolar, para que sea efectivo, requiere la voluntariedad de la persona que aprende. Sin ella sólo puede esperarse un aprendizaje pasivo, superficial, que fácil y rápidamente desaparece” (p. 9). El planteamiento explica claramente, que si el educando carece de motivación e interés por su aprendizaje, éste se dificulta, y lo que se produce en su lugar es una actividad mecánica sin ningún producto significativo. Es así como puede decirse, que sin motivación del educando y estimulación del docente, es imposible el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En acuerdo con lo anterior, hay que afirmar lo siguiente: para que el alumno se mantenga motivado durante el prolegómeno de la clase, es necesario que reciba la estimulación del maestro, a través de las diferentes técnicas de enseñanza; de allí que, es de vital importancia que el educador planifique cada una de estas técnicas de manera detallada y precisa, para que tenga mayor claridad y precisión al momento de aplicarlas. Hay que recordar, que cada una de las técnicas de enseñanza tendrán efectividad si toman en cuenta elementos como: propósito, grado, contexto, contenido, intereses individuales y grupales, madurez del educando, entre otros aspectos, que resultan relevantes para que el proceso de estimulación se desarrolle exitosamente.

Es preciso aclarar que la motivación es un concepto diferente al de estimulación. La motivación está relacionada directamente con el interés que el alumno tiene acerca de su propio aprendizaje; y la estimulación, con todas aquellas actividades que el maestro realiza para que el educando se motive. Igualmente, es importante acotar, que para que el alumno se mantenga motivado por aprender significativamente, es preciso, que el docente tenga cuidado en la forma de presentar la situación de aprendizaje, porque carece de sentido, que presente variedad de técnicas, si no tiene la habilidad para adaptarlas y mostrar su utilidad para la vida del aprendiz. La intención es lograr que el alumno participe activamente en un proceso de construcción de significados que le demandará esfuerzo, energía y persistencia.

Es así como emerge la **estimulación de los educandos**, entendida como el proceso de planificación, que realizan los maestros de las técnicas de enseñanza aplicadas durante el prolegómeno del acto pedagógico, con la intención de captar el interés del grupo de alumnos hacia el contenido de la clase.

Categoría: Materiales Didácticos en el Acto Pedagógico: *planificación parcial de recursos*

Finalmente, en lo que se refiere a los materiales didácticos, se destaca que entre los más empleados por los maestros durante la práctica en el prolegómeno se encuentran: (a) Permanentes: pizarrón; (b) informativo: libros de texto, (c) ilustrativos: dibujos. En las planificaciones diarias revisadas, sólo dos docentes informantes (**D1G – D3E**), en un apartado luego de enunciar el epílogo, mencionan cada uno de estos materiales, pero sin detallar la manera como serán utilizados.

Algunos ejemplos con respecto a la situación anterior:

Recursos: Humanos: docentes y estudiantes; materiales: pizarra, tiza, borradora, cuadernos, libros, lápiz, sacapuntas, color. “Recursos: Humanos: estudiantes - docentes; materiales: pizarra, tiza, borradora, cuadernos, libros, lápiz, sacapuntas, borrador, material fotocopiado, foami, goma, tijeras, hojas blancas”, (**D1G, Ud.1, Ud.4**)
Humanos: docentes – educandos; materiales: pizarra, textos de lectura, colores, cuadernos, hojas blancas, tiza de colores, figuras de triángulo, círculo y cuadrados, goma tijeras”, “Humanos: docentes – educandos; materiales: pizarra, textos de lectura, plastilina, hojas blancas”, (**D3E**,

Ud.6, Ud.5)

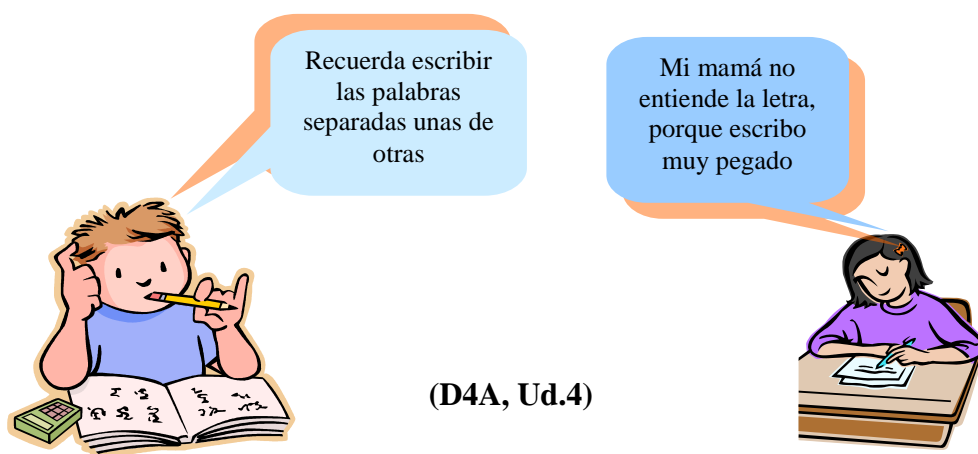
Los ejemplos expuestos anteriormente, representan sólo enunciados en los que los educadores (**D1G – D3E**), obvian los detalles y la manera cómo usarán estos materiales en cada una de las actividades que se realizarán durante el epílogo en el acto pedagógico; igualmente, se evidencia una fusión de los tres momentos de la clase, porque no se indica a cuál de éstos realmente pertenece cada material didáctico.

En lo que se refiere al informante (**D2M**), emite todos los materiales y la informante (**D4A**), enuncia solo los dibujos, los demás materiales los omite. A continuación algunos ejemplos:

a) Se hará una serie en el pizarrón:



b) Dibujo sobre la importancia de la caligrafía.



a) Por medio de un dibujo se explicará qué son los números ordinales.



De acuerdo con las situaciones expuestas anteriormente en cuanto a la planificación de los materiales didácticos, se puede decir, que aunque la planificación es incompleta, se evidencia la incorporación parcial de éstos.

Ahora bien, es preciso comentar que siempre debe existir una correspondencia entre lo que se planifica y lo que se ejecuta en la clase; de lo contrario, la planeación no tiene sentido para la práctica pedagógica. Celman, Bolsi, Barbach, y Bruno (1999) opinan al respecto:

...es imposible concebir a la práctica como algo separado de la teoría. Por el contrario, entendemos que se trata de un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, dentro del cual, temporalmente, podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros. (p. 112)

Entonces, si la planificación constituye para el maestro una guía y apoyo en el desarrollo de cada una de las etapas de la clase; necesariamente, debe seguirse una secuencia que permita ver la estrecha relación entre teoría y práctica, para evitar que los estudiantes perciban que las experiencias de aprendizaje se producen de manera aislada, y que posiblemente se realice una evaluación de la acumulación de conocimientos y no de procesos de aprendizaje.

La clave está en que el docente comprenda que la planificación debe ser un proceso previo, pensado y reflexionado acerca de todas las acciones que se realizarán durante la ejecución de la práctica pedagógica. Fonseca y Aguaded (2007) comentan: “No es recomendable la práctica sin reflexión previa, sin sistematizar de alguna manera los modos de actuar” (p. 16). En este sentido, se trata es de que el docente tenga claro los verdaderos objetivos de la planificación para evitar que se desvirtúe la función real de ésta.

De acuerdo con los planteamientos expuestos, emerge la **planificación parcial de recursos**, que consiste en enunciar, sin detallar en la planificación diaria, el uso de algunos materiales didácticos que aplica los maestros durante el epílogo de la práctica pedagógica, con la intención de estimular al grupo de alumnos.

La Planificación Didáctica en la Ejecución

Categoría: Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico: *omisión de los métodos*

Dentro de este contexto, en lo que respecta a los métodos de enseñanza, los maestros informantes en la práctica utilizan una variedad de éstos entre los que se encuentran: deductivo, analítico, globalizado, individualizado, heurístico, discusión y analógico. Sin embargo, al hacer una revisión exhaustiva de la planificación diaria, se encontró que los docentes omiten cada uno de los métodos que realizan en la práctica durante este momento de la clase; es decir, no los mencionan, ni describen la secuencia que seguirán para su aplicación durante el trabajo con los educandos.

La ausencia de una planificación clara y precisa de todos los métodos que se llevarán a cabo, puede producir incertidumbre, tanto en los docentes, como en los aprendices, porque sin planificación, es probable que queden algunos vacíos; y por ende, clases inconclusas; se puede inferir, que los maestros quizá han dedicado poco tiempo para pensar su práctica y organizar en su mente el esquema que la dirigirá, para poder alcanzar los objetivos propuestos.

Si los métodos constituyen el camino que se debe seguir para alcanzar las metas propuestas; entonces, deben estar presentes en la planificación diaria de forma clara y precisa, para evitar improvisaciones que entorpezcan la construcción de los aprendizajes del grupo de alumnos. Igualmente, una planificación sin presencia de métodos, indica la ejecución de una práctica pedagógica con estrategias de enseñanza incompletas; y esto, es casi imposible, porque los métodos, técnicas y materiales didácticos deben estar siempre presentes para poder cumplir con el objetivo de clase.

Bajo esta perspectiva, hay que tener en cuenta que la combinación de las diferentes estrategias de enseñanza, le permite al docente mantener al alumno atento y activo durante la construcción de su aprendizaje; por tanto, dejar de planificar alguno de los elementos que conforman las estrategias, puede hacer que el educador no cuente con la misma habilidad para desarrollar adecuadamente la clase, debido a que la ausencia de un plan de trabajo detallado, hace que se omitan ciertos pasos importantes que pueden repercutir en el desarrollo de la jornada.

López (1995) explica: “La unidad didáctica se entiende como una unidad de trabajo relativo a un proceso de enseñanza y aprendizaje, articulado y completo. En ella se deben precisar por tanto, contenidos objetivos, actividades de enseñanza y aprendizaje y actividades para la evaluación”. (p.7). En el planteamiento de la autora se destacan dos frases bien fundamentales que son: “articulado y completo”; quiere decir entonces, que si en la planificación diaria hay ausencia de estos aspectos, se infiere que el resultado que se obtendrá durante su aplicación no será tan eficiente; situación que puede influir directamente en la formación integral de los educandos.

Es importante aclarar, que aunque en la práctica los docentes informantes emplean variedad de métodos, esto no es garantía de que las clases contribuyan con la formación integral del educando, debido a que, si éstos se obvian en la planificación, es un indicativo, de que probablemente los métodos se aplican de acuerdo como el docente lo considere conveniente o sea mejor para él, y no como realmente se debe hacer; es decir, siguiendo una serie de pasos, para adaptarlos a las necesidades e intereses del grupo de educandos, para que cada método resulte efectivo y cumpla con su fin dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, emerge la **omisión de los métodos**, entendida como la falta de incorporación en las unidades didácticas, de la diversidad de métodos que el docente aplica durante la ejecución del acto pedagógico.

Categoría: Técnicas de enseñanza en el Acto Pedagógico: *planificación de dominios conceptuales*

En lo que se refiere a las técnicas, se destaca que en la práctica los educadores hacen uso de algunas como: exposición, discusiones, experiencias, interrogatorios, efemérides y el dictado. Sin embargo, en la planificación diaria en la mayoría de los maestros (**D1G, D2M, D3E**) hay una marcada ausencia de éstas; sólo ocurre una excepción con la informante (**D4A**), que enuncia la técnica de la exposición de la siguiente manera: “Se explicará qué es una serie”, “se explicarán los aspectos formales de la escritura”, “Se explicará qué es el ambiente, para que así sepan lo importante que es”. (**D4A, Ud.1, Ud.4, Ud.7**)

Es preciso mencionar, que en el momento referido a la ejecución, se le otorga poco interés a la planificación de los métodos y técnicas de enseñanza, y en su lugar se mencionan y explican claramente todos los aspectos relacionados con el tema sobre el cual versará la clase del día; es decir, los dominios del conocimiento entre los que se incluyen: conceptuales, procedimentales y aptitudinales; para este caso, se hace referencia a los dominios conceptuales, que se pondrán de manifiesto en la realización en la práctica pedagógica. Algunos ejemplos al respecto:

¿Qué es un paisaje geográfico?

Es el ambiente que nos rodea, y esta formado por dos componentes: el natural, el social... (D1G, Ud.3)

Aspectos que debemos considerar en el proyecto de vida

La salud integral: tener una buena planificación de ejercicios, alimentación adecuada, evaluaciones médicas y odontológicas periódicas... (D2M, Ud.7)

Letras Mayúsculas

A – B – C – D – E – F – G – H – I – J – K – L – M – N – Ñ – O – P – Q
R – S – T – U – V – W – X – Y – Z. (D3E, Ud.1)

Los números ordinales: Son los números que utilizamos para ordenar objetos, personas, animales y hechos, entre otros. (D4A, Ud.5)

Los dominios conceptuales constituyen un componente importante de la planificación diaria, en primer lugar, porque son la base para la construcción de los saberes; y en segundo lugar, porque contribuyen con el desarrollo y sociabilización del grupo de educandos. Es por ello, que necesariamente deben estar presentes en las unidades didácticas, debido a que sin la existencia de una temática, el alumno carece de una base para iniciarse en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, el docente debe seleccionar y organizar los conceptos de acuerdo con lo objetivos de la clase, necesidades e intereses individuales y grupales, para que al finalizar la jornada se obtengan resultados como: desarrollo de potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas y sociales; de esta manera, el alumno podrá resolver las situaciones que diariamente se le presenten, tanto dentro como fuera del ambiente de clase. Entonces, el reto del maestro está, por una parte, en impregnar de vida cada uno de los dominios conceptuales que planifica diariamente para sus clases y, por la otra parte, realizar una estimulación adecuada para captar la atención del educando; esto con el propósito de que los aprendices se

motiven por conocer e investigar sobre estos dominios, debido al papel que desempeñan en el desarrollo del pensamiento.

En este mismo orden y dirección, es preciso resaltar, que la mayoría de los dominios conceptuales que planifica diariamente el docente, se corresponden con el grado, grupo de aprendices, necesidades e intereses de éstos. Existen un porcentaje menor en el que los contenidos que se programan carecen de relación con el contexto y con la realidad que vive el grupo de educandos, debido a que son contenidos establecidos por la Zona Educativa del Estado.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, emerge la **planificación de dominios conceptuales** entendida como la incorporación en las unidades didácticas diarias de la variedad de conceptos sobre la cual versará la construcción de los aprendizajes durante la ejecución de la jornada de clase.

Categoría: Materiales didácticos en el Acto Pedagógico: *emisión y omisión de recursos*

Finalmente, al referir los materiales didácticos los docentes utilizan en la práctica una variedad de éstos, entre los que se mencionan: (a) permanentes: pizarrón, tiza, borradora, reglas, cuadernos, (b) informativos: libros, revistas, periódicos, mapas, (c) ilustrativo: esquemas, (d) experimentales: variedad de objetos que acercan el educando a la realidad, de acuerdo con el tema que desarrolla en clase.

Sin embargo, persiste la situación que se explicó en el prolegómeno, con la diferencia de que durante este momento la informante **(D4A)** omite totalmente la planificación de los materiales. En consecuencia, en la ejecución de los materiales didácticos, ocurren dos hechos: el primero, relacionado con los maestros **(D1G – D3E)** que mencionan los materiales didácticos y, el segundo, referido a los informantes **(D2M, D4A)**, que omiten en su planificación diaria los materiales que emplean durante la práctica pedagógica.

En cuanto a la primera situación: docentes **(D1G – D3E)** que enuncian en su planificación diaria los materiales didácticos, aunque hay evidencia de una falta de explicación de los pasos que se seguirán para su aplicación, hay que destacar que se

corresponden con los que utilizan en la práctica. En lo que se refiere al segundo hecho: maestros (**D2M, D4A**), que omiten la planificación de materiales didácticos, se puede decir, que se corrobora la falta de correspondencia entre la planificación, y lo que realmente ocurre en la práctica. Pareciera, que el proceso de planificación se convierte en un requisito o exigencia que hay que cumplir para evitar amonestaciones verbales o escritas por parte de la dirección de la institución educativa. Sin embargo, si la planificación se hace para responder a una exigencia administrativo, de igual manera, los docentes deben diseñarla tomando en cuenta que es un proceso constituido por etapas en las que cada una contiene una serie de elementos que se interrelacionan para la realización de adecuada práctica pedagógica.

El diseño incompleto de las unidades didácticas, puede implicar una muestra de la falta de responsabilidad y compromiso del docente con su práctica pedagógica y con la formación de su grupo de alumnos. La planificación es una actividad tan importante, que pensar en concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje sin la presencia de ésta, significa, entender que la práctica pedagógica es una acción aislada que carece de un fundamento teórico, y que al desarrollarla en la práctica se convertirá en un proceso sin orientación y adaptación a la realidad de los educandos y su contexto socio-cultural.

La falta de coherencia entre la teoría y la práctica pedagógica, hacen que la enseñanza y el aprendizaje en la mayoría de los casos, se conviertan en dos procesos impregnados de improvisación, debido a que sólo se ejecuta lo que el maestro considere conveniente, y no lo que realmente necesita el educando para su desarrollo personal y profesional.

Landry (2005) expresa: “La improvisación no es una actividad inútil, ni fútil, pero la educación de un ser humano no debe ser producto de actividades improvisadas” (p. 95). Del comentario del autor, se infiere que la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es indispensable para el éxito de éstos; y su verdadero sentido, radica en el hecho de diseñar una planificación en la que se evidencien cada uno de sus elementos, y la manera como se desarrollarán en la práctica. Sólo así, la formación de los educandos estará desprovista de situaciones

imprecisas que impidan su adecuado desarrollo.

Ahora bien, cada grupo de educandos posee, necesidades, intereses y características diferentes; por tanto, se requiere que los maestros conciban la planificación como un proceso reflexivo, e investigativo de su acción pedagógica. La es un proceso importante de anticipación y orientación del acto pedagógico; entonces, especificar en la planificación diaria todos los materiales didácticos que se utilizarán durante la clase, debe ser uno de los requisitos, para que las clases sean más efectivas y constructivas.

En función de todo lo expuesto, emerge la **emisión y omisión de recursos**. En lo que se refiere a la **emisión**, ésta se entiende como el enunciado de los materiales didácticos en la planificación diaria de los maestros. En cuanto a la **omisión**, viene dada por la ausencia de planificación de la diversidad de materiales didácticos que los educadores aplican durante la ejecución del acto pedagógico.

La Planificación Didáctica en el Epílogo

Categoría: Métodos de enseñanza en el Acto Pedagógico: *predominio de la omisión de los métodos*

Con respecto a la planificación de los métodos, se puede comentar que hay ausencia de éstos en las unidades didácticas de los maestros informantes. En la práctica los métodos más empleados durante este momento son: heurístico y la discusión, que son aplicados si los docentes logran desarrollar satisfactoriamente el epílogo.

Lo anterior, constituye un hecho similar al que se suscita en la ejecución del acto pedagógico, hay continuidad con respecto a la marcada ausencia de planificación de cada uno de los métodos que ocurren en la práctica. Se produce una falta permanente del sustento teórico que explica la puesta en práctica de los métodos y que hacen que éstos estén libres de ciertas improvisaciones que entorpecen su buen desarrollo. En atención a esta situación, emerge el **predominio de la omisión de los métodos**, entendido como la recurrencia que tienen los docentes para obviar en su planificación diaria los distintos métodos que emplean para culminar los procesos de

enseñanza y aprendizaje.

Categoría: Técnicas de enseñanza en el Acto Pedagógico: *supresión en la planificación*

En la práctica la mayoría de los maestros básicamente, hacen uso del interrogatorio, también denominado conversatorio, y las experiencias si el tiempo lo permite. En la planificación diaria la única técnica que se incluye es la experiencia, algunos ejemplos al respecto:

(a) Realizar un dibujo referente al 12 de febrero. (b) Los niños dibujarán y recortarán en foami o cartulina un corazón y luego escribirán un mensaje a la amistad. **(D1G, Ud.4)**

Haga un mapa conceptual de las vías por las cuales se transmite el V.I.H **(D2M, Ud.1)**

Invitar a los educandos a construir una serie utilizando el patrón del color que se indica: amarillo, morado y azul. **(D3E, Ud.1)**

(a) Por medio de un ejemplo como ordenar objetos del aula, pondrán en práctica los números ordinales. (b) Creación de series según el color que se le indique. **(D4A, Ud.1)**

En este momento se puede inferir que la planificación de las técnicas de enseñanza se encuentra representada por la presencia de sólo una de éstas; entonces, se puede decir, que es un proceso inacabado, porque los maestros obvian la especificación detallada de cada una de las técnicas que emplean durante el epílogo de la clase. Entonces, pareciera, que la planificación de los maestros, sigue una secuencia de proceso mecánico que viene establecido desde el prolegómeno del acto pedagógico, a través del cual se evidencia la desvinculación entre las estrategias de enseñanza plasmadas en la planificación diaria, con respecto a las que se realizan en la práctica pedagógica.

En este sentido la falta de correspondencia, se convierte en una debilidad que indica una vez más, que la mayoría de las clases están marcadas por la improvisación y un abuso de la flexibilidad; claro está, son dos aspectos importantes que se deben incorporar, porque permiten manejar la variedad de situaciones producto de la dinámica real de la clase, y que forman parte del currículo oculto que siempre está presente en las prácticas diarias de los docentes, pero hay que controlarlos y usarlos

adecuadamente, debido al papel que juega la planificación como proceso orientador de la ejecución de la práctica pedagógica..

De lo expuesto anteriormente emerge la **supresión en la planificación**, entendida como la falta de incorporación en la planificación diaria de cada una de las técnicas de enseñanza que emplean los docentes en el epílogo de su práctica pedagógica.

Categoría: Materiales didácticos en el Acto Pedagógico: *sostenimiento de la emisión y omisión de los recursos*

Con respecto a los materiales didácticos persisten las dos situaciones expuestas en la ejecución de la práctica pedagógica: docentes (**D1G, D3E**) que mencionan en su planificación diaria los materiales, y maestros (**D2M, D4A**) que omiten los materiales didácticos. Área, Parcerisa y Rodríguez (2010) escriben acerca de las funciones que cumplen los materiales didácticos en cada una de los momentos de práctica pedagógica y, explica: ...“en la fase de cierre, se utilizan para reflexionar sobre el proceso seguido, para ayudar a construir las ideas clave o las síntesis o para evaluar el proceso de aprendizaje producido” (p. 20). El planteamiento indica, que los materiales didácticos pueden cumplir diferentes propósitos al finalizar la clase; la habilidad del docente está en saber seleccionarlos de acuerdo con el objetivo de la clase; para ello, es necesario determinar cuál será el más apropiado para que el alumno demuestre su aprendizaje.

En este sentido, si realmente se quiere que los materiales didácticos cumplan con lo planteado por Área, Parcerisa y Rodríguez los maestros debe hacer una planificación previa y detallada de cada uno de éstos, para que tenga mayor claridad acerca de la forma como serán empleados; esto hace, que se puedan evitar situaciones que impidan su buen uso durante su aplicación en el epílogo del acto pedagógico.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, surge el **sostenimiento de la emisión y omisión de los recursos**, entendido como la conducta recurrente, en primer lugar, de un grupo de docentes, para mencionar en su planificación diaria los materiales didácticos que empleará durante la práctica en el epílogo. En segundo

lugar, otro grupo de maestros, que suprime en las unidades didácticas los materiales usados en el acto pedagógico.

Categoría: Evaluación de los aprendizajes: *limitación en la verificación*

En cuanto a esta categoría, sólo se incorpora durante el epílogo de la práctica pedagógica, debido a que es en este momento cuando aparece referida en su planificación diaria por los docentes informantes.

Es preciso referir, que al final de cada unidad didáctica los docentes solo mencionan la evaluación que se emplearán, sin especificar la manera cómo se aplicará en cada momento de la clase, y se encuentran ausentes las formas de participación de la evaluación. Algunos ejemplos al respecto:

(a) Evaluación: Registro descriptivo. (b) Evaluación: técnica: la observación, Instrumento: lista de verificación. **(D1G, Ud.1, Ud.4, Ud.5)**

Técnica: La observación, Instrumento: Escala de estimación. **(D2M, Ud.1, Ud.4, Ud.5)**

Evaluación: *Técnica: observación. *Instrumento: Registros descriptivos, lista de verificación. **(D3E, Ud.1, Ud.4, Ud.6)**

Evaluación: *Técnica: Observación. *Instrumento: Registro descriptivo. **(D4A, Ud.2, Ud.3, Ud.5)**

En los ejemplos se observa que la técnica predominante es la observación y el instrumento el registro descriptivo y escala de estimación. En la práctica los docentes aplican instrumentos como: pruebas de identificación, pruebas orales y pruebas prácticas; sin embargo, en la planificación ocurre todo lo contrario, porque esta está restringida a tres (3) únicos instrumentos: portafolio, registro descriptivo y escala de estimación; se puede decir que es una forma cerrada de estructurar la evaluación en las unidades didácticas, que impide evidenciar con claridad la forma como serán evaluados los alumnos durante los tres momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hidalgo (2005) con respecto a la evaluación de los aprendizajes expresa: “La evaluación constituye uno de los elementos más valiosos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño: su utilidad depende de la forma cómo el docente la realice y la propicie durante la acción pedagógica” (p. 19). El planteamiento de la autora refiere la importancia de la evaluación, de allí que, es preciso, que los maestros la apliquen

adecuadamente, para que realmente cumpla con su propósito, el cual consiste en valorar el aprendizaje progresivo de los educandos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es preciso, que los docentes se inicien en un proceso de reflexión que les ofrezca la oportunidad de determinar, que la planificación de la evaluación en las unidades didácticas debe ser un proceso bien estructurado, en el que se indique el para qué, qué, cómo y cuándo evaluar; esto con la finalidad de ofrecer una información clara y detallada de las debilidades y fortalezas que presentan los educandos durante su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, es necesario acotar, que los educadores deben incorporar en la planificación diaria variedad de instrumentos para evaluar; de esta manera, le ofrecen al grupo de educandos una mayor oportunidad para expresar de diversas formas lo aprendido en los tres momentos de la práctica pedagógica. Igualmente, al planificar la evaluación que será aplicada al alumno, también es importante, que el docente precise los estilos de aprendizaje, debido a que cada alumno tiene una forma diferente de expresar lo que aprende; por tanto, el maestro debe aplicar diversidad de técnicas e instrumentos para que cada alumno tenga la oportunidad de ser avaluado de acuerdo con sus características particulares. En consecuencia, pretender evaluar a los educandos siempre con los mismos instrumentos, implica negarles la posibilidad de obtener mejores resultados y posibilidades de aprender.

De todo lo anterior, emerge la **limitación en la verificación**, entendida como la restricción que hacen los docentes de las técnicas e instrumentos que emplean los maestros para evaluar los aprendizajes de los educandos durante los tres momentos de la práctica pedagógica.

Finalmente, producto de la sistematización de la información realizada para cada categoría y de los conceptos emergentes, se establece el siguiente concepto abarcador: **Desvinculación entre teoría y práctica pedagógica**, se define como la ausencia de relación que se existe entre las estrategias de enseñanza que los docentes plasman en sus unidades didácticas y las que realmente aplican durante los tres momentos de su práctica pedagógica. A continuación se presenta el sustento teórico del concepto emergente abarcador establecido:

La ausencia de planificación de las estrategias de enseñanza que ejecutan el maestro durante la jornada de clase, evidencia la falta de correspondencia entre teoría y práctica pedagógica; por tanto, se puede decir, que ésta se realiza sobre la base de la improvisación diaria de todas las actividades que realizan los docentes con el grupo de educandos. Sanz (2005) opina al respecto: “No podemos confiar en la improvisación. Vale la pena tener en cuenta que llevar bien preparado aquello que era previsible nos permite siempre resolver con más energía y concentración cualquier imprevisto” (p. 20). El planteamiento de la autora indica la necesidad de la planificación, para enfrentar de manera asertiva las diversas situaciones, que se pueden presentar en el aula de clase durante la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Gutierrez y Senlle, (2005) comentan: “La planificación es un paso indispensable para poder hacer y avanzar en el camino hacia la calidad” (p. 169). En este sentido, es preciso, que los docentes planifiquen exhaustivamente las estrategias de enseñanza que aplicarán durante la realización de su práctica pedagógica, para que ésta se desarrolle adecuadamente y contribuya con la formación integral del grupo de alumnos; de esta manera, planificación y práctica pedagógica dejarán de ser dos procesos aislados en los que ocurren situaciones totalmente opuestas.

Sorbara, Encabo y Simón (1995) comentan en relación con la desvinculación entre teoría y práctica pedagógica: “Se observa en general una contradicción entre la caracterización del docente como trabajador intelectual, y su dificultad manifiesta para plasmar en el papel sus anticipaciones y el resultado de sus acciones” (p. 89). El comentario de los autores confirma la dificultad de los docentes para planificar su práctica pedagógica diaria; entonces, se puede decir que poco contribuye al buen desarrollo de la práctica pedagógica, el hecho de que haya maestros bien preparados académicamente, con un buen conocimiento de los dominios conceptuales, si no planifican a cabalidad las estrategias de enseñanza que diariamente aplicarán durante la jornada de clase.

La planificación constituye para el docente un proceso del que es casi

imposible prescindir, porque de ella depende en gran medida que se desarrolle adecuadamente la práctica pedagógica; entonces, es importante que en esta planificación estén presentes sus tres momentos: prolegómeno: ejecución y epílogo, con cada una de las estrategias de enseñanza que permitirán su buena ejecución.

Con respecto a lo anterior, Escribano (2008) explica: “Es importante atender al diseño de todos los elementos de la unidad didáctica. Se han de articular convenientemente para que tenga una coherencia interna y forme un diseño coordinado que de respuesta a las necesidades e intereses del alumnado” (p. 264). En este sentido, la incorporación en la planificación diaria de cada una de las estrategias de enseñanza que se ejecutan en la práctica pedagógica es evidente, debido al papel que éstas desempeñan, para que los educandos construyan su aprendizaje.

La planificación va de la mano con todas las actividades prácticas que se realizan a diario en el ambiente escolar, entonces, ¿cuál es el sentido de este proceso si no se realiza adecuadamente?, pareciera que los docentes la ejecutan por cumplir con un requisito administrativo, y dejan en el olvido su verdadera importancia como un proceso, que debe ser inherente a la labor de todo profesional de la educación, y que debe estar directamente relacionado con todas las actividades que se ejecutan durante la práctica pedagógica

CAPITULO V

COSIDERACIONES FINALES

En el presente capítulo se destacan los aspectos más importantes en función de lo encontrado durante el proceso de análisis e interpretación de la información, estas consideraciones finales se realizaron en función de cada una de las unidades temáticas, las cuales guardan estrecha relación con los objetivos de la investigación.

1. Las Estrategias de Enseñanza en el Prolegómeno de la Práctica Pedagógica:

- La cotidianidad está marcada por reglas establecidas por los docentes, que y deben ser cumplidas por los aprendices para una sana convivencia; tal es el caso mencionado de contar 1, 2, y 3 para hacer la formación de entrada. Si bien en la práctica pedagógica se manejan discursos en los cuales prevalecen palabras como democracia y respeto, ésta se desvirtúa desde el primer momento en el que los docentes dan órdenes que deben ser cumplidas estrictamente. Entonces, la actividad cotidiana está marcada por una relación de poder ejercida por el docente sobre el alumno.

- En cuanto a los métodos y las técnicas de enseñanza hay que destacar que se producen dos maneras de aplicarlos: la clásica y la significativa. Por tanto, es necesario dirigirlos hacia una sola manera de enseñar, y de aprender. Hay que dejar atrás esquemas de enseñanza en los que la participación del alumno es simplista; no es posible emplear técnicas de enseñanza con fines distintos: unas que conducen hacia la reproducción del conocimiento; y la otra, hacia el procesamiento de la información para la obtención de aprendizajes significativos. Claro está, que lo ideal es que el docente siempre guíe las técnicas hacia esta última, porque es a partir de aquí que el alumno aprenderá a desenvolverse eficientemente ante las diversas situaciones que se presenten a lo largo de su vida; la resolución de los problemas será más asertiva y menos complicada.

- En lo que se refiere a los materiales didácticos, hay una marcada tendencia al uso exclusivo de materiales didácticos como el pizarrón y el libro; es decir, se limita su uso a dos (2), aun cuando existe una gran variedad de éstos. Sin embargo, para los educadores el libro y el pizarrón revisten gran importancia, porque a través de ellos estimulan a los aprendices en el reconocimiento del contenido y se conectan con el desarrollo de la clase.

Es preciso decir, que los docentes deben tener presente que todo lo que hacen tiene un efecto en los alumnos; de ahí que, deben tener claridad en tres aspectos bien puntuales: qué hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen; esta organización del proceso de enseñanza influye en el desarrollo del pensamiento de los alumnos. En este sentido, por medio del pizarrón se debe mostrar la organización de la enseñanza para guiar al alumno hacia el objetivo que se quiere lograr durante la jornada.

Cabe aclarar, que cuando el educador, incorpora al proceso de enseñanza diversidad de material didáctico, se produce una mejor apropiación del proceso de aprendizaje; no basta con el uso de sólo dos de éstos, porque existe la posibilidad que se produzca un cansancio y aburrimiento en los alumnos, pues siempre ven que su maestro dispone del libro y el pizarrón para dar inicio a la jornada. A los niños les gusta la variedad, lo diferente; cada vez que están frente a una situación nueva sienten curiosidad y se disponen más y mejor para participar y producir ideas nuevas.

2. Estrategias de Enseñanza en la Ejecución de la Práctica Pedagógica:

- Durante el desayuno el maestro debe estar pendiente de que sus alumnos desayunen bien y balanceado; de allí, la importancia del acompañamiento del maestro, el cual debe caracterizarse por ser orientador, promotor de valores, de buenos modales, para que las actividades que este momento sea significativo para los educandos.

- En lo que respecta al receso, es una actividad que favorece el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los educandos. El receso es un breve descanso que se le otorga a los alumnos después del trabajo que se realizan en el aula; generalmente se hace en el patio, en la cancha o alrededores de la escuela y sin la presencia del educador; es un tiempo y un espacio con libertad para decidir qué hacer, cómo y con

quién compartir su tan anhelado receso; para descansar y disfrutar, despejar la mente, jugar, correr, interactuar con otros e incluso mostrar conductas agresivas que son represadas en el salón, debido a que allí deben mantener el respeto y la cordura; de lo contrario, pueden ser castigados por el maestro.

El receso está alejado de los acontecimientos que se producen en el salón; es decir, existe una desvinculación entre el receso y los contenidos que se desarrollan durante la práctica pedagógica; por tanto, maestros y educandos realizan su receso de manera diferente, no existe una cohesión para hacer de este momento una actividad especial y significativa. En consecuencia, el receso es visto sólo como una actividad para el esparcimiento que reduce los niveles de estrés, dispone a docentes para desarrollar la segunda parte de su práctica pedagógica, y a los alumnos para participar en su proceso de aprendizaje.

Con respecto a la situación anteriormente mencionada, es preciso decir, que para que el receso se convierta en una actividad significativa, es necesario que el docente se incorpore a las actividades que los alumnos realizan durante este momento, y proponga juegos que estén relacionados con el tema de la clase; de esta manera, se vinculan los contenidos, con las actividades que se desarrollan durante el receso para hacer más significativo el aprendizaje.

- Durante el desarrollo de la práctica pedagógica los métodos de enseñanza cumplen dos funciones puntuales: la primera relacionada con el desarrollo integral de la personalidad de los aprendices; la segunda, dirigida hacia la reproducción del conocimiento dado por el docente. Al analizar la situación, puede decirse que los métodos de enseñanza deben estar dirigidos hacia la vertiente del aprendizaje significativo; esto, debido a que actualmente los cambios de la sociedad hacen que toda la información que se adquiriera esté en constante modificación, por cuanto, lo que hoy se aprende no es definitivo. Es por ello, que la práctica pedagógica actual debe enfocarse en facilitar procesos que le ofrezcan a los educandos adquirir oportunamente los conocimientos para desenvolverse con seguridad en la sociedad.
- Las técnicas de enseñanza durante la ejecución de la práctica pedagógica deben ser aplicadas de manera que permitan en el educando la adquisición de aprendizajes

significativos; de lo contrario, se puede perder el tiempo y la práctica pedagógica se torna en una acción en la que el rol protagónico lo representa el docente; en consecuencia, el papel del alumno está supeditado a la pasividad, que lo aleja de la realidad y de sus verdaderos intereses y necesidades. Vistas las técnicas de enseñanza como una oportunidad del maestro para la transmisión de la información, éstas se pueden ubicar en una práctica pedagógica clásica (tradicional) en la que el educando cumple lo prescrito por el maestro.

Al respecto, Picado (2006) opina y escribe:

El docente deposita conocimientos en la mente del educando. Los ejes de lo que sucede en la clase son el docente y el texto, razón por la cual se dice que el énfasis de la educación está en los contenidos. (p. 52)

En este sentido, una práctica pedagógica con carácter clásico, hace que el alumno se muestre desinteresado por su aprendizaje, quizá asiste a la escuela por obligación, situación que trae como consecuencia, que se genere en el salón de clase una indisciplina producto del rechazo que el aprendiz siente por la conducta de su maestro.

Es importante señalar, que este estilo de enseñanza también ratifica la autoridad del docente, puesto que la tarea del educando es obedecer todos sus mandatos, son pocas las oportunidades que se ofrecen para que éste opine acerca de lo que realmente siente y piensa. A través de las diferentes actitudes diarias del educador se evidencia su poder, su insistencia en querer que se le obedezca, que sea él quien tiene la razón, hace que se vea como el dueño de la verdad absoluta; es así, como el maestro tiende a ignorar que en el aprendiz existe una red de relaciones como las de maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno que son de vital importancia para su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, producto de los avances de la ciencia y la tecnología y los cambios vertiginosos que constantemente se suscitan, es imposible pretender continuar con una práctica pedagógica centrada en el docente; entonces, vislumbrar la práctica desde otra perspectiva, implica la participación activa de todos los alumnos, debe ser una actividad en la que se deje de considerar al educando como un objeto de ésta que actúa aisladamente, para reconocerlo como sujeto de aprendizaje, que

aprende en interacción con sus semejantes. De esta manera, al reivindicar al educando como sujeto de aprendizaje, el maestro necesariamente debe tomar en consideración las experiencias grupales como indicadores potenciales para un aprendizaje significativo. Marín, Navarro y Aragón (1996) explican:

La superación del maestro tradicional, centrado en la escuela, ha de dar paso al maestro que enfoca su atención hacia el desarrollo del niño, que aprende en interacción con el entorno físico y humano haciendo que el profesor no sea exclusivamente fuente de conocimiento, sino mediador y organizador de aprendizajes. (p. 216)

El planteamiento de los autores destaca que el docente debe ser un mediador y no un transmisor de conocimientos; este papel de mediador requiere que el maestro conozca los intereses de alumnos, sus diferencias individuales, sus inteligencias múltiples, sus necesidades evolutivas, los estímulos de sus contextos: familiares, comunitario y educativo; todo esto en un clima de confianza, armonía, comunicación y afecto para la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- El alumno aprende significativamente a través de las experiencias, es así, que se requiere de materiales didácticos que ofrezcan la oportunidad de experimentar a través de la participación activa del educando. Los materiales didácticos hacen que los aprendices durante sus experiencias comenten, analicen, deduzcan, resuman, saquen conclusiones para enriquecer la experiencia sensorial como base para el aprendizaje. Igualmente, los materiales didácticos ponen al alumno en contacto con la realidad, porque a través de éstos captan con más exactitud la información que el docente facilita, a la par de hacer que con su manipulación desarrollen y formen ciertas habilidades y competencias para un mejor desenvolvimiento, tanto dentro como fuera de la institución escolar.

En este sentido, los materiales didácticos deben constituirse, durante la ejecución de la práctica pedagógica, en elementos que hagan de ésta, una actividad diferente, divertida, presta para generar procesos de aprendizaje significativos. Es bien sabido, que una clase limitada al uso de pocos materiales didácticos, se torna monótona, aburrida y hace que los alumnos pierdan el interés en la clase; en consecuencia, se genera la indisciplina porque el educando se cansa de la rutina. El

educando es curioso por naturaleza, por tanto, siempre se va a sentir atraído por lo nuevo, por lo diferente, por la variedad; de allí que, para satisfacer la curiosidad del aprendiz y mantenerlo estimulado, el maestro debe hacer uso de diversidad de materiales didácticos que le ofrezcan al aprendiz la oportunidad de participar activamente en el desarrollo de sus experiencias de aprendizaje.

3. Estrategias de Enseñanza en el Epílogo de la Práctica Pedagógica:

- La cotidianidad que se produce al finalizar la mañana, indica que durante el almuerzo en el comedor, los docentes aprovechan este momento tan importante para continuar con el refuerzo de valores que se inicia en el salón de clase. Los valores son pieza fundamental en la formación de los educandos, porque a través de éstos se establecen interacciones sociales en el hogar, la escuela y la comunidad, en las que está presente la armonía, el respeto, la tolerancia, la flexibilidad, entre otros aspectos, importantes al momento de relacionarse con los semejantes.

Es importante decir, que los maestros deben enseñar valores, no solo dentro del salón de clase, como un contenido más del currículo, sino como un eje integrador, en el que estén implícitos en todas las áreas del saber, y, por ende, en la diversidad de acontecimientos que se suscitan dentro de la institución escolar.

- Durante el epílogo de la práctica pedagógica, los docentes usan técnicas como: interrogatorios y experiencias en la modalidad de conversatorios. Durante su aplicación se encuentra la debilidad en su aplicación por parte de algunos docentes. Son dos situaciones que entorpecen la efectividad de estas técnicas; es así como la práctica pedagógica se ve afectada de una forma muy notoria, porque no logran consolidarse plenamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que a través de estas se desarrollan. En consecuencia, la práctica pedagógica se reduce a dos momentos, que aunque son importantes, no se pueden considerar suficientes para hacer que los alumnos se formen integralmente.

Es preciso decir, que esta manera de ejecutar la práctica pedagógica, hace que el aprendizaje de los educandos sea mínimo; situación que trae como consecuencia, que las competencias que adquieren los alumnos sean insuficientes para su buen

desempeño en el contexto familiar y social. Las competencias mínimas que consolida el educando son para dar respuesta a los planteamientos del docente, y no para hacerle frente al mundo y resolver las distintas situaciones que a diario se presentan producto de sus interacciones sociales.

De acuerdo con el planteamiento anterior, surge aquí una interrogante: ¿Realmente se está formando a los aprendices para que actúen adecuada y creativamente dentro de la compleja sociedad actual? Responder esta interrogante, requiere de un proceso de evaluación y reflexión por parte del maestro, y de quienes dirigen la institución en general; sólo así, se puede pensar en mejorar la práctica pedagógica y, evitar que los ciudadanos que se están formando, puedan convertirse en personas poco productivas.

Ahora bien, es preciso referir que la práctica pedagógica de los especialistas interrumpe significativamente el buen desarrollo del epílogo; porque el tiempo es insuficiente. Esta limitación en el tiempo, hace que cada uno de los momentos de la práctica pedagógica se extienda más de lo previsto; la mayor parte del tiempo se invierte en el prolegómeno y en el desarrollo, y el mínimo para el epílogo; por tanto, éste queda sin desarrollarse adecuadamente.

- Finalmente, en cuanto a los materiales didácticos, en el epílogo prevalece el material experimental; por tanto, se puede decir, que hay cierto énfasis en el constructivismo, porque el aprendizaje es activo, cada aprendiz construye significados en la medida que va aprendiendo. González (2008) expone: “La construcción de nuevos significados exige integrar el nuevo conocimiento en el cuerpo de conceptos y proposiciones relacionados, existentes de antemano en nuestro esquema mental o estructura cognoscitiva” (p. 46). Entonces, de acuerdo con el planteamiento, se relaciona el aprendizaje existente con el nuevo conocimiento, y éste se construye a través de la experiencia, la cual conduce a la transformación y creación de nuevos esquemas mentales.

4. Comunicación Pedagógica en el Prolegómeno de la Práctica Pedagógica:

Durante el proceso de comunicación pedagógica que se produce entre

docentes y educandos intervienen variedad de elementos entre los que se destacan: oralidad, proxemia y lo escritural, entre otros, que son importantes, para la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- En cuanto a la oralidad el hecho más significativo está en la dicción con los docentes (**D1G, D2M**), quienes poseen una marcada debilidad en la pronunciación de algunas palabras de uso cotidiano. Este hecho influye notablemente en la realización de la práctica pedagógica, porque de persistir la situación, puede ocasionar una distorsión en el aprendizaje de los educandos, porque existe la tendencia por parte del alumno a ver a su maestro como modelo; por tanto, copia lo que a diario observa durante su desempeño como docente.

- En lo que respecta a la proxemia, se destaca la limitación que poseen los docentes para usar adecuadamente el espacio; esto es, habilidad para desplazarse en diferentes direcciones al momento de interactuar con los educandos. Restringirse en el uso del espacio hace que los alumnos se cansen, se incomoden, al tener que observar a su maestro desde una única posición. Lo ideal es que los educadores hagan uso adecuado de los espacios que tienen dentro del ambiente de aprendizaje para una mejor captación del mensaje que desean hacer llegar al grupo de alumnos.

- En los elementos proxémicos, también se produce el contacto físico entre docentes y aprendices. Este aspecto es importante para que el educando, porque fomenta su seguridad, permite que se sienta más en confianza, propicia la armonía; cuando se genera esto de clima durante la realización de las experiencias de aprendizaje, aumenta la motivación en el alumno hacia el logro de sus objetivos.

- Con referencia a lo escritura, ocurre una situación resaltante con los informantes (**D1G, D2M**), y es que presentan debilidades en cuanto al uso de los aspecto formales de la escritura, con una repercusión negativa en la formación de los educandos, puestos que posiblemente éstos copien la conducta de sus maestros, y lejos de formarse, se deforman, porque aprenderán inadecuadamente estos aspectos tan importantes, tanto para quien escribe, como para quien lee. El uso incorrecto de los aspectos formales de la escritura propicia confusiones al leer un texto, hasta el extremo de tornarse incomprensible para el lector.

5. Comunicación Pedagógica en la Ejecución de la Práctica Pedagógica:

- En la comunicación pedagógica que se produce en la ejecución de la práctica pedagógica, están presentes los mismos elementos que se destacan en el epílogo. En la oralidad ocurren las variaciones en el volumen de la voz, como un hecho significativo, porque esas variaciones se producen para hacer llamados de atención y demostrar la autoridad que tiene el docente dentro del aula de clase; esta autoridad se produce para captar la atención del educandos cuando éste está distraído en otras actividades diferentes a las que se corresponden con la clase.

Es necesario precisar, que el manejo de la autoridad por parte de los docentes, debe hacerse de manera muy sutil, para establecer normas de convivencia y, no para inhibir a los educandos para expresar sus verdaderos criterios en cuanto a las diversas situaciones que se puedan presentar durante las discusiones, que se generan en clase como parte del proceso de construcción del aprendizaje. De allí que la esencia de una buena autoridad radica en el dominio del educador para que se desarrolle una práctica pedagógica en la que los aprendices sean sus actores fundamentales.

- En los elementos proxémicos, se produce una variante en el uso del espacio; en este momento, los maestros, hacen una mejor distribución de éste; sus desplazamientos son variados, situación que permite una mayor captación de la atención de los educandos; además, de que les ofrece una mejor supervisión de las actividades que realiza cada aprendiz, porque pueden dirigirse hasta su sitio de trabajo.

- Con respecto a lo escritural, se mantiene la situación mencionada en el epílogo, debido a que el hecho que se presenta, no se resuelve de un momento a otro; es una conducta arraigada, que requiere de un proceso de reflexión por parte de los docentes **(D1G, D2M)** e incluso el cambio de esquemas mentales, que permitan resolver progresivamente y, sin presiones, ni arbitrariedades, la debilidad que presentan estos maestros.

6. Comunicación Pedagógica en el Epílogo de la Práctica Pedagógica:

- En el epílogo de la práctica pedagógica, no ocurren variantes significativas con

respecto a los otros dos momentos. Si los docentes tienen la oportunidad de desarrollar completo este momento, se mantiene igual que en el desarrollo de la práctica pedagógica; por el contrario, si se produce una interrupción como siempre acostumbra a suceder, finaliza la clase y la práctica pedagógica queda desprovista del epílogo. Se deduce, entonces, que en la mayoría de las oportunidades los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ejecutan por medio de la práctica pedagógica, son sobre la base del prolegómeno y la ejecución; por tanto, quedan inconclusos y se ocasiona un desajuste en la secuencia de las actividades; esto produce un retraso en el desarrollo de los dominios conceptuales que repercute significativamente al finalizar en año escolar.

7. Planificación Didáctica en el Prolegómeno de la Práctica Pedagógica:

- El prolegómeno de la práctica pedagógica en cuanto a planificación se refiere, está marcado por una cotidianidad en la que el docente, se limita a plasmar cada una de las actividades que realizará durante este momento, predomina la ausencia de explicación y reflexión de éstas y de la importancia que revisten para la formación de los educandos.

- En lo que respecta a la planificación de las estrategias de enseñanza, se produce una marcada ausencia de los métodos; sin embargo, los docentes hacen énfasis en la planificación de las técnicas de enseñanza; entonces, al comparar la planificación de los métodos con la referida a las técnicas, se puede inferir, que los docentes le otorgan mayor importancia a la planificación de las técnicas de enseñanza, debido a que a través de éstas se estimula al educando, captan su atención y generan la participación para dar inicio a la jornada del día.

- Finalmente, en cuanto a los materiales, éstos sólo se planifican de manera parcial; es decir, se especifican algunos de ellos, y otros se omiten. Ante todo lo expuesto anteriormente, es preciso decir, que se produce una falta de relación entre la planificación de cada uno de los elementos que integran las estrategias de enseñanza, y lo que realmente ejecutan en la práctica pedagógica, porque hay ausencia de una planificación detallada de todas las estrategias de enseñanza que se aplican en el epílogo.

8. Planificación Didáctica en la ejecución de la Práctica Pedagógica:

- La planificación que los maestros realizan de las estrategias de enseñanza la ejecución no dista mucho de la que se produce en el prolegómeno de la práctica pedagógica; se omiten los métodos, las técnicas; los docentes **(D1G, D3A)** mencionan los materiales didácticos y los maestros **(D2M, D4A)** los omiten. El mayor énfasis se otorga a la planificación de dominios conceptuales.

- La omisión de los métodos y técnicas permite pensar que la práctica pedagógica no se planifica a cabalidad, porque es evidente la inexistencia de correlación entre la teoría y la práctica. Si la planificación constituye para el docente un proceso del que es imposible prescindir, porque de ella depende en gran medida que se desarrolle adecuadamente la práctica pedagógica; entonces, es importante que en esta planificación estén presentes sus tres momentos con cada una de las estrategias de enseñanza que permitirán su buena ejecución.

9. Planificación Didáctica en el Epílogo de la Práctica Pedagógica:

- Es importante reflexionar acerca de la escasa importancia que los docentes informantes le otorgan a la planificación de las estrategias de enseñanza durante el epílogo, debido a que se omiten los métodos y se incorporan algunas técnicas y materiales didácticos; es un hecho, que deja ver que la práctica pedagógica se desarrolla un tanto aislada de la planificación diaria.

Es importante destacar, que la planificación incompleta de las estrategias de enseñanza durante el epílogo y las fases anteriores, puede influir notablemente en la práctica pedagógica, porque hace que ésta se ejecute sobre la base de imprevistos y desorientaciones; además, es posible que se realicen una serie de experiencias aisladas que pretenden evaluar la acumulación de conocimientos más que el aprendizaje como proceso para la formación integral.

Bajo esta perspectiva, una clave para evitar la situación anterior, está en comprender que la planificación de las estrategias de enseñanza debe constituirse previamente, debe pensarse e imaginarse de acuerdo con las características del grupo de educandos, del contexto y del contenido que se desarrollará. Daiuto (1974)

explica: “La planificación didáctica se hace necesaria por razones de responsabilidad moral, económica, adecuación de trabajo y eficacia.” (p. 47). De esta manera, la planificación debe ser un proceso que debe formar parte de la práctica pedagógica de los docentes, para efectivizarla, e impedir el paso de la improvisación.

CAPÍTULO VI

APROXIMACIÓN A UN CONSTRUCTO

La idea de la aproximación a un constructo teórico se realizó a partir de la configuración de subcategorías y categorías que fueron analizadas de acuerdo con el propósito de la investigación y, por medio de la confrontación de las diferentes fuentes de información, la teoría existente, y los conocimientos de la investigadora. Esta confrontación constante dio origen a una serie de conceptos emergentes, que luego fueron integrados y, como resultado de esta vinculación se produjeron los conceptos abarcadores emergentes, que constituyeron un avance hacia un nivel de teorización mayor (constructo final). Esto, en el entendido de que un constructo es una elaboración flexible, reflexiva a cerca de una situación, objeto o fenómeno, que para esta investigación es la práctica pedagógica.

En este proceso de teorización se asumió un nivel de descripción endógena; es decir, desde el interior. Al respecto, Martínez (1998) expone: “La categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías o clases se desarrollan básicamente, partiendo de la propia información, de los propios datos” (p. 84). Significa que la teorización se alcanzó desde la información suministrada por las distintas fuentes durante el proceso investigativo; hecho que permitió la correlación de los diferentes conceptos abarcadores, que finalmente, constituyeron la base para la aproximación al constructo final.

Ahora bien, el proceso de categorización y, análisis constante de la información, fue el primer nivel de teorización; que de acuerdo con lo que propone Martínez (1998): “Consiste en una síntesis descriptiva, matizada y viva de sus hallazgos, donde la categorización y el análisis se realizaron aceptando y usando teorías, estructuras organizativas, los conceptos y las categorías descritos en el marco teórico” (p. 84). En este sentido, todo ese minucioso proceso al cual hace referencia el

autor mencionado, fue la base fundamental para llegar al nivel de teorización alcanzado para esta investigación.

A continuación se presenta gráficamente las relaciones establecidas entre las unidades temáticas, los conceptos abarcadores emergentes y el constructo final.

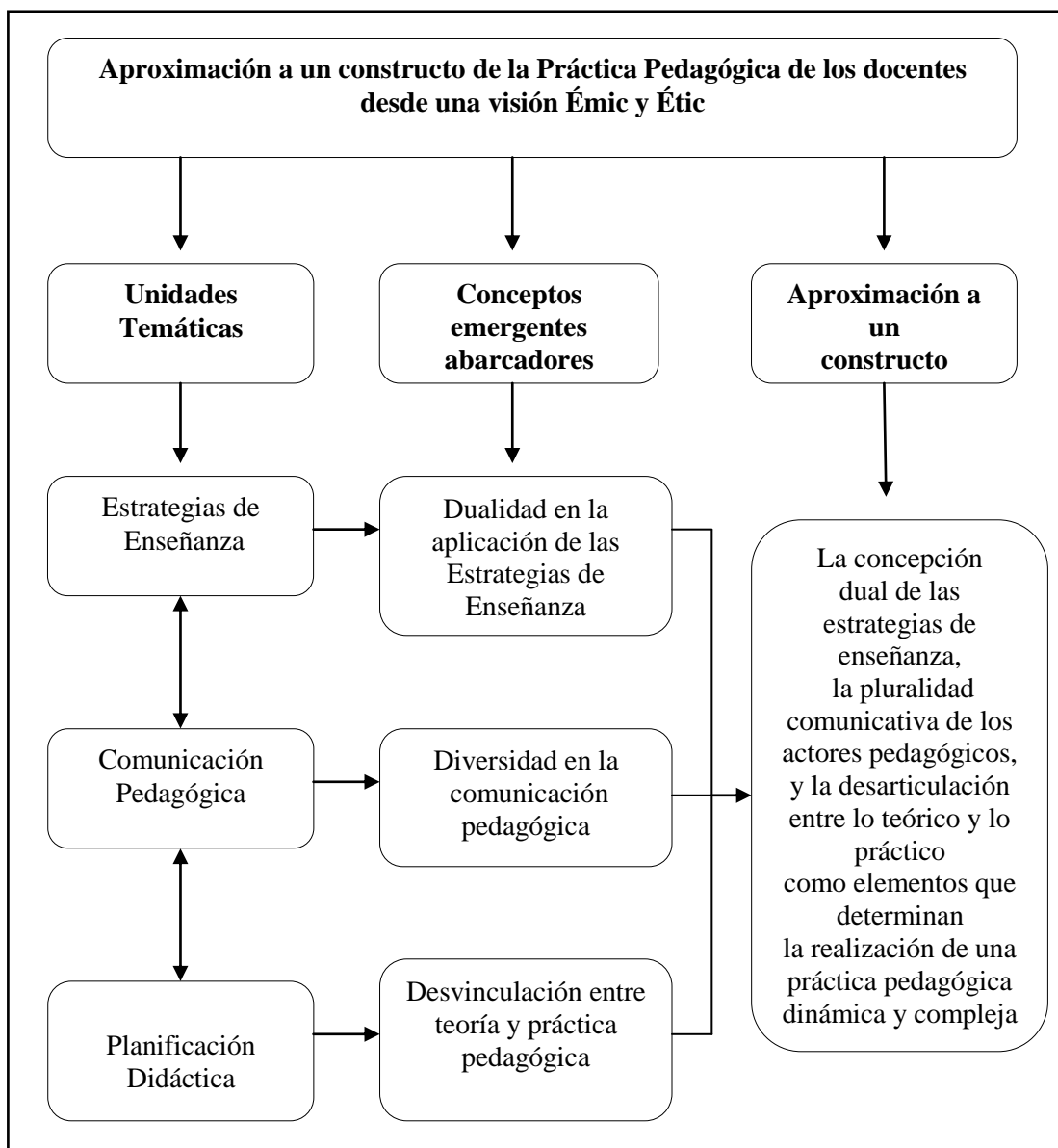


Grafico 9. Red de relaciones entre las unidades temáticas, conceptos emergentes abarcadores y el constructor.

En el gráfico 9, puede observarse las relaciones establecidas entre las unidades temáticas, todas forman parte del objeto de estudio, que el cual estuvo representado por la práctica pedagógica. La práctica pedagógica, como se refirió en el capítulo I, para este estudio, fue definida como una actividad que cotidianamente realizan los maestros en un ambiente de clase; orientada por un currículo y dirigida específicamente a la construcción de saberes y a la formación integral del desarrollo de la personalidad de los educandos, con el fin de que éstos obtengan mejor calidad de vida.

En cuanto a la unidad temática estrategias de enseñanza, ésta fue definida para esta investigación como el conjunto métodos, técnicas y materiales didácticos, que emplean los docentes durante la realización de la práctica pedagógica, de manera reflexiva y flexible, con la intención de estimular, dirigir, y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son importantes para la realización de la práctica pedagógica, porque permiten al docente hacer uso de una diversidad de métodos, técnicas y materiales para estimular al educando, mantener su interés y guiarlo en la construcción de su proceso de aprendizaje. De allí que, las estrategias de enseñanza, no solo son necesario durante la estimulación para el aprendizaje, sino, también para mantener interesado y activo al grupo de educandos durante los tres momentos de la práctica pedagógica.

Igualmente, las estrategias de enseñanza brindan la oportunidad al maestro, para que realice una práctica pedagógica a través de la cual contribuya con la formación integral del educando. Esta formación integral debe ser cónsona con sus necesidades e intereses, y con las exigencias de la sociedad actual, para que pueda desenvolverse satisfactoriamente dentro de ésta, en el entendido en que debe dar soluciones inteligentes y creativas a la diversidad de situaciones que acontezcan en el ámbito social, político, religioso y cultural.

Ahora bien, la sistematización de la información para unidad mencionada anteriormente, permitió elaborar el siguiente concepto emergente abarcador: la **Dualidad en la aplicación de las estrategias de enseñanza** que se interpreta como la posición que asumen unos docentes con respecto a otros en el modo de desarrollar

su proceso de enseñanza. Esto es, maestros que utilizan las estrategias de enseñanza desde un estilo clásico, en el que se otorga especial atención a la memoria del educando y a lo que éste aprende para el momento; es decir, aprendizaje mecánico, y docentes que asumen una posición que favorece el aprendizaje significativo; ; en el que se toman en cuenta las experiencias previas de los educandos y se relacionan con los nuevos saberes, para incorporarlos a su estructura cognitiva; de manera que, el alumno mantiene y amplía lo que ya conoce o lo modifica de acuerdo con sus necesidades.

Es importante mencionar, que si en las instituciones educativas se realiza una práctica pedagógica, que tenga en cuenta el conocimiento previo del educando o de su realidad, al momento de conectarlos con la nueva información, se tendrá mayores posibilidades de hacerlo significativo para transferirlo a su vida cotidiana. Entonces, que el aprendizaje significativo no será arbitrario, memorístico y repetitivo; al contrario, implica la adquisición de nuevos conocimientos que se relacionan directamente con los adquiridos anteriormente de manera significativa, logrando así, que se produzca una retención más duradera de la información. En el aprendizaje significativo, los conocimientos nuevos se incorporan de forma sustantiva en la estructura cognitiva del individuo; estos nuevos conocimientos al relacionarse con los conocimientos previos son guardados en la memoria a largo plazo, y, allí se almacena permanentemente, debido a que su capacidad y duración son ilimitadas.

En lo que respecta a la unidad temática comunicación pedagógica ésta se define como el proceso de interacción entre docentes y educandos, que se lleva a cabo durante la realización de la práctica pedagógica; en este proceso intervienen y se vinculan diversidad de elementos como la oralidad, lo proxémico y lo escritural, entre otros, con el propósito de ayudar en el cumplimiento de los objetivos propuestos durante la jornada de clase, y así, contribuir con la buena ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La comunicación pedagógica representa un proceso significativo durante la realización de la práctica pedagógica, porque a través de ésta el docente establece sus

interacciones comunicativas diarias con sus educandos. Para que esta comunicación resulte eficaz, es preciso que el docente haga uso de una variedad de elementos como los mencionados anteriormente, que se desarrollan simultáneamente para hacer de la comunicación un proceso fluido y entendible por el receptor, que en este caso está representado por los educandos.

Bajo esta perspectiva hay que decir, que la comunicación pedagógica establecida por el docente, debe invitar a los alumnos a realizar una participación activa, reflexiva y crítica de los mensajes que emite el maestro durante este proceso, para que progresivamente aprenda a través de sus propias construcciones, y no de lo impuesto por el docente como una verdad absoluta.

La sistematización de la información para la unidad temática referida anteriormente, dio origen al concepto emergente abarcador: **Diversidad en la comunicación pedagógica**. La **diversidad** se puede entender como la variedad de elementos como: oralidad, escritura, proxemia, que se presentan en las relaciones de comunicación que se producen entre docentes y educandos, que tienen lugar en la práctica pedagógica, y que influyen significativamente en lo comunicacional, porque de su buen o mal uso, dependerá que este proceso se desarrolle adecuadamente.

La diversidad en la comunicación pedagógica, hace que a través de la oralidad, la proxemia y lo escritural, el maestro desarrolle una práctica pedagógica más dinámica y activa; en consecuencia, el educando presenta mayor disposición para participar activamente en la construcción de sus saberes; interesa más su proceso de aprendizaje, que demostrar lo aprendido.

En relación con la unidad temática planificación didáctica, entendida como un proceso previo de imaginación, investigación y diseño de todas las actividades que guían y orientan la práctica pedagógica diaria de los docentes en los diversos ambientes de aprendizaje; ésta se propone consolidar los objetivos previstos; para ello, es necesario, que se diseñe en función de las características, necesidades e intereses del grupo de educandos.

La planificación didáctica constituye un proceso importante para el docente al momento de desarrollar su práctica pedagógica diaria, porque le permite orientarla y

guiarla durante sus tres momentos: prolegómeno, epílogo y ejecución, para que los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar dentro de esa práctica contribuyan con la formación del educando. En este sentido, es necesario que los maestros entiendan la planificación como un proceso constante de reflexión acerca de todas las actividades que se pretenden ejecutar durante la jornada de clase.

Ahora bien, para esta unidad temática se elaboró el concepto emergente abarcador **desvinculación entre teoría y práctica del acto pedagógico**, se define como la ausencia de relación que se existe entre las estrategias de enseñanza que los docentes plasman en sus unidades didácticas y las que realmente aplican durante los tres momentos de su práctica pedagógica.

Finalmente, hay que destacar, que producto de la relación que se estableció entre las distintas unidades temáticas y los conceptos emergentes abarcadores, emergió el siguiente constructo: **La concepción dual de las estrategias de enseñanza, la pluralidad comunicativa de los actores pedagógicos, y la desarticulación entre lo teórico y lo práctico como elementos que determinan la realización de una práctica pedagógica dinámica y compleja.**

La concepción dual tiene relación con los modelos de enseñanza: significativo y clásico, que se producen durante la ejecución de la práctica pedagógica. Son formas de práctica pedagógica totalmente opuestas, que determinan notablemente el tipo de aprendizaje que ocurre durante el proceso de formación de los educandos.

Por su parte, **la pluralidad comunicativa** se corresponde con los distintos elementos que intervienen en el proceso de comunicación pedagógica y que tiene lugar en los tres momentos en los que se producen la práctica pedagógica. Estos elementos tienen relevancia para los docentes y los educandos, porque a través de éstos, las interacciones comunicativas pueden llegar a ser más significativas para la construcción del aprendizaje.

La desarticulación entre lo teórico y lo práctico, está determinada por la marcada ausencia de correspondencia entre las acciones, que diariamente ejecuta el docente y lo que plasma en su planificación diaria. Este elemento se constituye en un

factor determinante para la realización de la práctica pedagógica, porque puede llegar a determinar su efectividad para el proceso de aprendizaje de los educandos.

¿Qué sigue a esta investigación?

Debido a que todo proceso investigativo abre posibilidades para continuar ahondando en el objeto de investigación, a continuación se propone:

1. Incorporar el estudio realizado a las líneas de investigación relacionadas con la práctica pedagógica, para continuar investigando en relación con otros elementos como: currículo, alumnos, discurso pedagógico, saberes, y comunidad educativa, que resultan representativos para determinar la manera como ésta se presenta en el contexto educativo.

2. Crear grupos de estudio para estudiar y profundizar en la práctica pedagógica diaria que realizan los docentes en los ambientes escolares, con la intención de reorientarla, y así, optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen durante su realización.

3. Compartir los resultados del estudio investigativo con los docentes informantes, para que se inicien en un proceso de reflexión, acerca de la manera como desarrollan su práctica pedagógica, y de la importancia que ésta reviste para la formación integral de los educandos.

4. Abrir espacios para la divulgación de los resultados de este estudio investigativo a toda la comunidad estudiantil del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio, como universidad pionera en la formación de docentes, pues se requiere que los estudiantes de esta casa de estudios superiores, también reflexionen acerca de su futura práctica pedagógica, y de la importancia que tiene la formación docente para el buen desarrollo de ésta.

Finalmente, se deja abierta la investigación para el discurrir reflexivo sobre la práctica pedagógica, de todas aquellas personas que diariamente hacen vida en el contexto educativo. .

REFERENCIAS

- Abarca, S. (s.f). **Psicología de la motivación**. San José, Costa Rica: EUNED.
- Abdala, C. (2007). Curriculum y enseñanza. Claroscuros de la formación universitaria. Córdoba: Brujas.
- Aguerrondo, I., Lugo, M., Pogré, P., Rosst, M., y Xifra S. (2002). **La escuela del futuro II**. Cómo planifican las escuelas que innovan. Buenos Aires, Argentina: Papers.
- Alfaro, M. (2003). **Planificación del aprendizaje y la enseñanza**. Caracas: FEDUPEL.
- Álvarez, T., Alzola, N., Belbatúa, M., Camps, A., García, E., y otros (s.f.). **La Profesión docente: escenarios, perfiles y tendencias**. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Aldape, T. (2008). **Desarrollo de las competencias del docente**. Demanda de la aldea global siglo XXI.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hepkins, D., y West, M. (2001). **Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula**. Manual para la formación del profesorado. Madrid: Nancea.
- Antúnez, S. (2007). **Disciplina y convivencia en la institución escolar** (2a. ed.). Barcelona, España: GRAÓ.
- Area, M., Parcerisa, A., y Rodríguez, J. (2010). **Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios**. Barcelona, España: GRAÓ.
- Argos, J., y Ezquerro, M. (1999). **Principios del curriculum**. IV jornadas de teorías e instituciones educativas contemporáneas. Madrid: Universidad de Cantabria.
- Arteaga, M., Garófano, V., y Conde, J. (1999). **Desarrollo de la expresividad corporal**. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación (2a. ed.) Barcelona, España: INDE.
- Ausubel, D. (1983), **Psicología evolutiva**. Un punto de vista cognitivo (2a. ed.). México: Trillas.
- Azerédo, T. (2003). **Comprender y enseñar**. Barcelona, España: GRAÓ.
- Azinián, H. (2009). **Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas**. Manual para organizar proyectos. Buenos Aires,

Argentina: Novedades Educativa.

- Benson, K. (2004). **Fenomenología del enigma**. Juan Benet y el pensamiento literario posestructuralista. Amsterdeam, New York: Rodopi.
- Barrero, F. (2004). **Interpretación de la práctica pedagógica de una docente de Matemáticas**. [Versión completa en línea]. Tesis doctoral publicada. Universidad Católica de Colombia, Colombia. Recuperado el 15 de noviembre de 2009. Disponible: <http://portaweb.ucatolica.edu.co/easWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf>.
- Bartow, F., Mendoza, C. y Molina, S. (2005). **Metodología Pedagógica** (15a. ed.). Texas: Mundo Hispano.
- Bedoya, J. (2000). **Pedagogía ¿enseñar a pensar?** Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar. Bogotá: Ecoediciones.
- Beltrán, J., y Bueno, J. (1995). **Psicología de la educación**. Barcelona, España: BOIXAREU UNIVERSITARIA.
- Benejam, P., Comes, P., Pages, J., y Quinquer, D. (2002). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria** (3a. ed.). Barcelona, España: Horsori.
- Bisquerra, R. (2009). **Metodología de la investigación educativa** (2.a ed.). Madrid: La Muralla.
- Blández, A. (2000). **Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje**. Barcelona, España: INDE.
- Blasco, J., Bullejos, M., Desongles, J., Gassó, T., Martos, F., López, J. y Silva, L. (2006). **Auxiliares administrativos**. España: MAD.
- Blasco, J., y Pérez, J. (2007). **Metodología de la investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte**. San Vicente, España: ECU.
- Blanco, C., Miranda, T., y Melero, J. (1993). **Filosofía y Educación**. La Mancha: Universidad de Castilla.
- Bolaños, G., y Molina, Z. (1999). **Introducción al currículo**. San José, Costa Rica: EUNED.
- Bravo, L. (2002). **Psicología de las dificultades del aprendizaje** (7a. ed.). Santiago de Chile: Universtaria.
- Cajiao, F. (2004). **La formación de maestros y su impacto social**. Bogotá: Magisterio.
- Calderón, K. (2002). **La didáctica hoy**. Concepciones y aplicaciones. San José, Costa Rica: EUNED.
- Campos, P. (2002). **Biología 2**. México: LIMUSA.

- Campos, N, y Ortega, E. (s.f.). **Panorama de lingüística y traductología**. Castilla: Atrio.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., y Cabré, P. (2006). **La enseñanza de la ortografía** (4a. ed.). Barcelona, España: GRAÖ.
- Canales, M. (2006). **Metodologías de la investigación social**. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: LOM.
- Cano, E. (2005). **Cómo mejorar las competencias de los docentes**. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona, España: GRAÓ.
- Carda, R., y Larrosa, F. (2007). **La organización del centro educativo**. Manual para maestros (2a. ed.). ECU.
- Carbonell, N. (2001). **Bricolaje didáctico por ordenador: la creación de imágenes y sonidos para la E/LE**. Madrid: Edinumen.
- Carrasco, J. (1997). **Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases**. Madrid: RIALP.
- Carrasco, B. (1997). **Hacia una enseñanza eficaz**. Madrid: RIALP.
- Carrasco, J. (2004). **Una didáctica para hoy: Como enseñar mejor**. Madrid: RIALP.
- Castro, E., Peley, R., y Morillo, R. (2006). **La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista**. Revista de Ciencias Sociales [Revista en línea]. Recuperado el 2 de septiembre de 2010. Disponible: http://www.scielo.org.ve/cieloo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-0000300012.
- Castro, O. (2005). **Evaluación de la práctica pedagógica como coherencia entre el contexto institucional y áulico**. [Versión completa en línea]. Tesis doctoral publicada. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Recuperado el 2 de noviembre de 2011. Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/18400716.pdf>.
- Celman, S., Bolsi, M., Barbach, N., y Bruno, G. (1999). **Prácticas docentes y transformación curricular**. Una investigación evaluativa. Santa Fe, Argentina: UNL.
- Chacón, C. **Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de Educación Básica: evaluación de una experiencia**. San Cristóbal, Venezuela: Acción pedagógica y propuestas didácticas. 20003. N° 2.
- Clavijo, R., Fernández, C., Rodríguez, L., Patiño, M., Alés, M., González, M., Perez, N., Junquera, C., Ribes, M., y Marquez J. (2005). **Administración especial**. Educador de educación especial. Sevilla: MAD.

- Clifford, E. (2006). **El orden en las aulas**. Recursos para resolver los problemas de disciplina en clase. Barcelona, España: CEAC.
- Colque, G. (2005). **Etnografía educativa y matemática en Caracollo**. La Paz, Bolivia: Plural.
- Coll, C. (1996). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. México: Paidós.
- Coll, C., Gotzens, C., Monereo, C., Onrubia, J., Pozo, J., y Tapia, A. (2003). **Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria** (3a. ed.). Barcelona, España: Horsori
- Coll, C., E, Martín., T, Mauri., M, Miras., J, Onrubia., J, Solé y A, Zabala. (2007). **El Constructivismo en el aula** (18a. ed.). Barcelona, España: GRAÓ.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- Condemarín, M., y Milicia, N. (1998). **Jugar y leer**. Guía para padres y animadores de lectura. Buenos Aires, Argentina: Nuevo Extremo.
- Contreras, A. (2004). **Mediación de procesos cognitivos y aprendizaje de la lectura**. San Cristóbal: Litoformas.
- Córdoba, V., González, M., y Bermúdez, L. (s.f.). Metodología de la investigación III: Métodos cualitativos. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Cortázar, M. y Rojo, B. (2007). **La voz en la docencia**. Conocer y cuidar nuestra herramienta de trabajo. Barcelona, España: GRAÓ.
- Couto, M. (2002). **Cómo hablar bien en público: comunicar, persuadir y convencer con palabras**. Barcelona, España: Gestión.
- Cowen, R., y Martínez, M. (2003). **Estudios de Educación Comparada**, Valencia, España: Universitat.
- Cox, C. (2005). **Políticas educacionales en el cambio de siglo**. Santiago de Chile: UNIVERSITARIA.
- Cuadrado, I. (2008). **Psicología de la instrucción**. Fundamentos para la reflexión y práctica docente. Paris: EPU.
- Cuenca, E., Rabel, B., y Rangel, M. (2004). **Psicología**. México: Thomson.
- Daiuto, M. (1974). **Básquetbol: Metodología de la enseñanza**. Buenos Aires, Argentina: STADIUM.
- De Souza, M., Ferreira, S., Cruz, O. y Gómez, R. (2003). **Investigación Social**. Teoría, método y creatividad. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Delval, J. (1991). **Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela**. Barcelona, España: Paidós.

- Díaz, F. (2002). **Didáctica y currículo**. Un enfoque constructivista. La Mancha, España. Universidad de Castilla.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2001). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. Bogotá: McGraw-Hill.
- Díaz, V. (2004a). **Construcción del saber pedagógico desde la referencia de los docentes**. Tesis doctoral publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Táchira.
- Díaz, V. (2004b). **Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente**. Caracas: FONDEIN.
- Doménech, F. (1999). **El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario**. Aspectos teóricos y prácticos. Castelló de la Plana, España: Universitat.
- Duhalde, M. (1999). **La investigación en el aula**. Un desafío para la formación docente. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Duranti, A. (2000). **Antropología lingüística**. Madrid: Level.
- Entmer, A. y Newby, T. (1993). **Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción**.
- Esaño, J., y Gil, M. (2006). **Cómo se aprende y cómo se enseña** (4a. ed.). Barcelona, España: Horsori.
- Escribano, A. (2008). **Aprender a enseñar**. Fundamentos de didáctica general (3a. ed). La Mancha, España: Universidad de Castilla.
- Escribano, A., y Del Valle, A. (2008). **El aprendizaje basado en problemas**. Una propuesta metodológica en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Esté A. (1999). **El aula punitiva: Descripción y características en las actividades en el aula de clase**. Caracas: Fundatebas.
- Evangelista, J. (2008). **El docente Autoritario**. Chihuahua, México: Facultad de Filosofía y Letras.
- Flórez, R. (1994). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Santa fe de Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Florez, R., y Tobón, A. (2001). **Investigación educativa y pedagogía**. Santa fe de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Fonseca, Y. (2005). **Comunicación oral: Fundamentos y práctica estratégica** (2a. ed.). México: PEARSON.
- Fonseca, M., y Aguaded, J. (2007). **Enseñar en la Universidad**. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria. Coruña, España: Netbiblo.
- Flórez, R. (2001b). **Docente del siglo XXI**. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Santa fe de Bogotá: McGRAW-HILL.

- Freire, P. (1970). **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI.
- Galeana, S. (1999). **Promoción social**. Una opción metodológica. México: UNAM.
- Galeano, M. (2004). **Diseño de proyectos en la investigación cualitativa**. Medellín: EAFIT.
- García, C. (2005). **Educación, un reto de ayer hoy y siempre**. Caracas: Fedupel.
- García, F. (2008). **Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora**. Toluca, México: Cide.
- García, M. (1997). **La formación del profesorado de Educación Física. Problemas y expectativas**. Barcelona, España: INDE.
- García, N., Rojas, M., Campos, N., Brenes, M., y Campos, E. (1998). **Conocimiento participación y cambio**. Capacitación de docentes a partir de la investigación en el aula. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Gavari, E. (2005). **Estrategias para la observación de la práctica educativa**. Barcelona, España: Centro de estudios Ramón Areces.
- Gervilla (2003). **Educación familiar**. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras. Madrid: Narcea.
- Giné, N., Parcerisa, A., Llena, A., Paris, E., y Quinquer, D. (2006). **Planificación y análisis de la práctica educativa**. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación (2a. ed.). Barcelona, España: GRAÓ.
- Good, T (1996). **Psicología educativa contemporánea**. México: McGRAW-HILL.
- González, C. (2002). **La comunicación efectiva**. Como lograr una adecuada comunicación en los campos empresarial, social y familiar. México: ISEF.
- González, F. (1997). **Epistemología cualitativa y subjetividad**. Barcelona, España: Edue.
- González, M., Hernández, M., Martines, A., Soriano, M., y Ureña, F. (1999). **La Educación Física en secundaria**. Elaboración de materiales curriculares: Fundamentación teórica (2a. ed.). Zaragoza: Inde.
- González, V. (2001). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**. México: PAX.
- Grau, J. (2006). **Representaciones sociales de la ciencia y tecnología en instituciones de educación superior de la región andina tachirensis**. Caso de estudio: Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial (IUT), Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Tesis doctoral publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Táchira.
- Guazmayán, C. (2004). **Internet y la investigación científica**. Bogotá: Magisterio.

- Guillermo, M. y Blanqueto, A. (1997). **Medio de enseñanza. Material de autoaprendizaje.** Yucatán, México: FOMES.
- Gutiérrez, N., y Senlle, A. (2005). **Calidad en los servicios educativos.** Barcelona, España: Díaz de Santos.
- Heller, M. (1998). **El arte de enseñar con todo el cerebro** (3a. ed.). Caracas: Estudios.
- Hernández, M., y Rodríguez, I. (2010). **Comunicación no verbal y liderazgo.** Claves para conseguirlo. Barcelona, España: NETBIBLO.
- Hernández, R. (2002). **La formación permanente del profesorado desde los centros educativos.** Un enfoque que vincula teoría y práctica. San Cristóbal: Rectorado.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). **Metodología de la investigación cualitativa.** México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, L. (2005). **La evaluación: Una acción social en el aprendizaje.** Caracas: El Nacional.
- Icart, M., Fuentelsaz, C., y Pulpón, A. (2006). **Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina.** Barcelona, España: UB.
- Izquierdo, C. (2004). **Aprendizaje inteligente.** México: Trillas.
- Jaramillo, L. y Murcia, N. (2000). **Investigación Cualitativa.** El principio de la complementariedad etnográfica. Bogotá: Kinesis.
- Jarvis, P. (2006). **Universidades corporativas.** Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global. Madrid: Narcea.
- Jiménez, C. (2007). **Neuropedagogía, lúdica y competencias** (2a. ed.). Santa fe de Bogotá: Magisterio.
- Klingler, C., y Vadillo, G. (2001). **Psicología Cognitiva.** Estrategias en la práctica docente. México: McGRAW-HILL.
- Kornblit, A. (2007). **Metodología cualitativa.** Modelos y procedimientos de análisis (2a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Kumin, L. (1997). **Cómo favorecer las habilidades comunicativas de los niños con Síndrome de Down.** Barcelona, España: Paidós.
- Landry, M. (2005). **Procesos clínicos en educación especializada.** Crítica y fundamentos. Barcelona, España: GRAÓ.
- Larousse (1999). **Diccionario enciclopédico** (5a. ed.). Santa fe de Bogotá: Autor.
- Lerma, H. (2004). **Metodología de la investigación.** Propuesta, anteproyecto y proyecto (2a. ed.). Bogotá: Ecoediciones.
- Latorre, A. (2007). **La investigación-acción.** Conocer y cambiar la practica educativa. Madrid: Graó.

- León, A. (2005). **Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional.** México: LIMUSA.
- Longueira, S. (2006). **Profesores de conservatorio.** Cómo elaborar la programación y las unidades didácticas. Sevilla: MAD.
- López, F. (2007). **Metodología participativa en la enseñanza universitaria.** Madrid: Narcea.
- López, J., y Leal, I. (2002). **Aprender a planificar la formación.** Barcelona, España: Paidós.
- López, M., (1995). **Educación afectivo-sexual.** Planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas. Madrid: Narcea.
- Luna, E. (2006). **El docente presencial.** Técnicas de enseñanza para enriquecer su desempeño académico. México: PYV.
- Madrigal, D. (s.f.). **Comunicación administrativa.** EUNED.
- Martínez, B. (1992). **Historia de la educación en España y América.** Madrid: Morata.
- Martínez, M. (1999). **Comportamiento humano.** Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.
- Martín, M. (2005). **Violencia juvenil exogrupal.** Hacia la construcción de un modelo casual. Madrid: Secretaria General Técnica.
- Martínez, M. (1998). **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Manual teórico-práctico (3a.ed.). México: Trillas.
- Martínez, M. (1999). **Psicoprisma.** Evaluación cualitativa de programas. Caracas: AVEPSO.
- Martínez, M. (2006). **Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa.** Revista Paradigma [Revista en línea]. Recuperado el 01 de junio de 2009. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso.
- Martínez, V., y Pérez, O. (2007). **La buena educación.** Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista. Barcelona, España: Anthropos.
- Maya, A. (2003). **Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura.** Santa fe de Bogotá: Ecoe.
- McCombs, B., y Whisler, J. (2000). **La clase y la escuela centradas en el aprendizaje.** Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento. Barcelona, España: Paidós.
- McCloskey, M. (2001). **Etiqueta para profesionales.** Santa fe de Bogotá: NOMOS.

- Medina, A. y Mata, F. (2005). **Didáctica general**. Madrid: PEARSON EDUCACION.
- Medina, J. (2006). **El malestar en la pedagogía**. El acto de educar desde otra identidad docente. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Méndez, R. (s.f.). **Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicadores** de calidad: Galicia: USC
- Molina, Z. (2005). **Planeamiento didáctico**. Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo. San José, Costa Rica: EUNED.
- Montes, A. (1989). **Un estudio antropológico sobre compadrazgo y priostazgo en una comunidad andina**. Barcelona, España: Anthropos.
- Montenegro, M., López, L., Narváez, F., y Gaviria, A. (2006). **Interrelación de la investigación y la docencia en el programa de derecho**. Medellín: Universidad cooperativa de Colombia.
- Montserrat, G. (2009). **La identidad de las naciones**. Barcelona, España: Ariel.
- Moreno, H., y Losada, A. (2004). **Pedagogía y otros conceptos afines**. Bogotá: S.E.M.
- Mosterín, J. (2002). **Teoría de la escritura** (2a. ed.). Barcelona, España: Icaria.
- Müller, M. (1989). **Técnicas de comunicación oral**. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Muñoz, J. (2003). **El documento audiovisual en la práctica pedagógica**. [Versión completa en línea]. Tesis doctoral publicada. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado el 9 de julio de 2009 Disponible: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2003/tdx-1202103-1450557/acl1de1.pdf>.
- Nérci, I. (1973). **Hacia una didáctica general dinámica**. Buenos Aires: KAPELUSZ.
- Nuñez, V., Tizio, H., Medel, E., y Moyano, S. (2010). **Encrucijada de la educación social**. Orientaciones, modelos y prácticas. Barcelona, España: UOC.
- Ortega, R., Del Rey, R., Córdoba, F., y Romera, M. (2009). **10 ideas clave**. Disciplina y gestión de la convivencia. Barcelona, España: GRAÓ.
- Ortiz, A. (s.f.). **Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa**. ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación? Autor.
- Padilla, X. (2007). **La comunicación no verbal**. Madrid: Liceus.
- Padrón, J. (1992). **Interpretaciones históricas acerca del conocimiento científico**. Recuperado el 2 de junio de 2009. Disponible: [tp://www.ideassapiens.com/filosofia.sxx/fciencia/interpretación/int](http://www.ideassapiens.com/filosofia.sxx/fciencia/interpretación/int).

- Palou, J, y Bosch, C. (2005). **La lengua oral en la escuela.** 10 experiencias didácticas. Barcelona, España: GRAÓ.
- Pasek, E. (2006). **Reflexiones sobre la docencia: una práctica plena de intereses subyacentes.** Educere. 10(32), 07-114.
- Pavía, V. (2005). **El patio escolar: el juego en libertad controlada.** Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.
- Peña, P. (2002). **El cuaderno de matemática: testigo silencioso de una práctica pedagógica** Educere [Revista en línea]. Recuperado el 23 de febrero de 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601805>
- Pinillos, J. (2006). **La práctica pedagógica de los maestros en el nuevo currículo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia.** [Revista en línea]. Recuperado el 23 de febrero de 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601805>.
- Pozo, I. (2006). **Teorías cognitivas del aprendizaje** (9a. ed.). Madrid: Morata.
- Prada, J. (1995). **Madurez afectiva, concepto de sí y la adhesión en el Ministerio Sacerdotal.** Bogota: San Pablo.
- Prieto, A. (2001). **Teoría del arte dramático.** Madrid: Fundamentos.
- Prieto A., Zambrano, E., Cuenca E., y Prieto M. (2006). **Las prácticas pedagógicas, una alternativa para liderar la transformación en las organizaciones educativas.** [Documento en línea]. Generado el 5 de diciembre de 2011 Disponible: <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/3202/3089>.
- Prot, B (2005). **Pedagogía de la motivación.** Cómo despertar el deseo de aprender (2a. ed). Madrid: Narcea.
- Ramos, M. (2007). **Programa para educar en valores.** La educación que transformará el país (4a. ed.). Caracas: Paulinas.
- Richards, J., y Lockhart, C. (1998). **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.** Madrid: CAMBRIDGE.
- Ríos, C., P (2006), Psicología. **La Aventura de conocernos.** Caracas: Cognitus.
- Ríos, P. (2004). **La aventura de aprender** (4a. ed.). Caracas: COGNITUS.
- Rioseco, R., y Ziliani, M. (1995). **Texto de lectura y escritura para Primer Año Básico y Reeducción.** Guía del profesor (3a. ed.). Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García E. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe.

- Rodríguez, M. (2007). **El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana**. Sapiens. [Revista en línea]. Recuperado el 23 de febrero de 2012] Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41080206>.
- Ronde, A. (2005). **Derecho aduanero mexicano**. Fundamentos y regulaciones de la actividad aduanera. (4a. Reimpresión). México: ISEF.
- Rosanas, C., y Esmorís, E. (2003). **Mantener el orden en el aula de educación primaria**. Recursos y habilidades para establecer relaciones positivas. Barcelona, España: Ceac
- Ruíz, J. (2007). **Gerencia en el aula**. Cinco paradigmas inevitables en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Caracas: FEDUPEL.
- Sacristán, J. (2007). **El currículum: una reflexión sobre la práctica** (9a. ed.). Madrid: Morata.
- Sacristán, J., y Pérez, A. (2000). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata.
- Saballs, P. (2009). **La acogida al profesorado de nueva incorporación**. Barcelona, España: GRAÓ.
- Salazar, G. (2000). Representaciones sociales de los valores educativos y prácticas sociales. Laurus [Revista en línea]. Recuperado el 23 de febrero de 2012. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111491017>
- Sandín, M. (2003). **Investigación cualitativa en educación**. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGrawHill.
- Santiago, J. (2005). **Hacia la renovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano**, Educere, 9(30), 323-328.
- Sanz, F. (2008). **Los vínculos amorosos**. Amar desde la identidad en la terapia de reencuentro (7a. ed.). Barcelona, España: Cairós.
- Sanz G. (2005). **Comunicación efectiva en el aula: Técnicas de expresión oral para docentes**. Barcelona, España: GRAÓ.
- Sarmiento, M. (1999). **Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender**. Santa fe de Bogotá: Siglo XXI.
- Sevillano, M. (2004). **Didáctica en el siglo XXI**. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad. Madrid: McGraw-Hill.
- Silva, A., Castillo, F., y Beyra, J. (1997). **Las escuelas rurales de Baja Verapaz**. Un nuevo actor en el proceso de innovación tecnológica local. IICA.
- Sorbara, A., Encabo, A., y Simón, N. (1995). **Planificar planificando**. Un modelo para armar. Buenos Aires, Argentina: Colihue.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). **Bases de la investigación cualitativa**. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Ugas, G. (2003). **Del acto pedagógico al acontecimiento educativo**. San Cristóbal: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Ugas, G. (2007). **La educada ignorancia**. San Cristóbal: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Ujat, C. (2006). **Modelo Educativo**. Tabasco, México:
- UNESCO. (2007). **Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos**. Santiago de Chile: Autor.
- Valero, J. (2003). **La escuela que yo quiero**. México: PROGRESO.
- Valls, E. (1995). **Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación**. (2a.ed.). Barcelona, España: Horsori
- Valles, M. (2007). **Entrevistas cualitativas**. Madrid: CIS.
- Vargas, E. (1997). **Metodología de la enseñanza de las Ciencias naturales**. San José, Costa Rica: EUNED.
- Varkevisser, C., Pathmanathan, I., y Browlee, A. (2011). **Diseño y realización de proyectos de investigación sobre sistemas de salud**. Bogota: Mayol.
- Venegas, P. (2006). **Planificación educativa**. Bases metodológicas para su desarrollo en el siglo XXI. San José, Costa Rica: EUNED,
- Vértice. (2008). **Interrelación y comunicación con la persona dependiente y su entorno**. Malaga: España.
- Watzlawick, P Beavin, E., y Jackson, D. (1971). **Teoría de la Comunicación Humana**. Interacciones, patologías y paradojas. Buenos Aires, Argentina: Tiempo Contemporáneo.
- Yarce, J. (2004). **Valor para vivir los valores: Cómo formar a los hijos con sólido sentido ético**. Santa fe de Bogotá: Norma.
- Zabala. V. (1975). **Discurso y disertaciones para reválidas, oposiciones y exámenes**. Barcelona, España: Petritxol.
- Zapata, O. (1995). **Aprender jugando dentro de la escuela primaria: Didáctica de la psicología genética**. México: PAX.
- Zarzar, C. (2003). **La formación integral del alumno**. Qué es y cómo propiciarla. México: FCE.
- Zúñiga, I. (1998). **Principios y técnicas para la elaboración de material didáctico para el niño de 0 a 6 años**. San José, Costa Rica: EULAC.

ANEXOS

Protocolos de Investigación

<p>- Pienso que es una forma de fomentar la espiritualidad en el niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> Una vez finalizada la actividad cotidiana en el patio central; seguidamente, los alumnos junto a su maestra pasan al salón; colocan sus útiles encima del pupitre, hacen la señal de la cruz y rezan el Padre nuestro. <p>4. Yo considero que esa oración es para hacerlos reflexionar a ellos, es para que las cosas salgan bien en el día; es una costumbre para enseñar la fe en Dios.</p> <ul style="list-style-type: none"> Después de entonar el himno nacional e izar la bandera la maestra se dirige al salón junto a sus alumnos, allí hacen la señal de la cruz y rezan el Padre Nuestro. 	<p>D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.8, O3.9</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.8, O4.9</p>	
<p>Concepto Emergente</p> <p>Formación automatizada y poco reflexiva de valores</p> <p>Definida como el tipo de enseñanza en la que el docente transmite a los educandos valores patrios y religiosos, con una marcada ausencia de procesos críticos por parte de los educandos que inviten a la reflexión durante el desarrollo de su aprendizaje.</p>		
<p>Métodos de enseñanza en el acto pedagógico (B)</p> <p>Método de la discusión (B.1)</p> <p>1. Utilizo este método porque es la mejor forma que tengo para hacer que los niños inicien su participación y conozcan de lo que se va a hablar en la clase, aunque no participan todos los alumnos.</p> <p>- No aplico el método de forma estricta, porque pienso que los alumnos no participarían y entonces no se cumple con la clase, pienso que tengo que adaptarme a la edad de ellos para que entiendan.</p> <ul style="list-style-type: none"> Inicia la clase haciendo preguntas que se corresponden el tema y con las características de los alumnos; sin embargo, el docente es quien las responde, habla y el grupo de alumnos escucha todo lo que éste comenta; Se produce una aparente discusión, porque la mayor participación la tiene el docente; los alumnos se distraen y hablan en clase. <p>2. Este método me permite hacer que los niños participen, yo les hago preguntas según el tema que se vaya a desarrollar. Las discusiones que hago las adapto al tema y a lo que el niño necesita.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hace uso de la discusión para dar inicio a la clase. Las discusiones generadas se corresponden con 	<p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.5, O2.7, O2.8, O2.f</p>	<p>Las discusiones son importantes para la participación de los educandos</p>

<p>el tema del día, y para ello, se tienen en cuenta las experiencias previas de los educandos, pero hay mayor participación del docente.</p> <p>3. Este método me ayuda a incorporar a los alumnos a la clase del día, hace que ellos participen libremente y comprendan la información para luego pasar a lo que es la clase en sí, o sea el desarrollo.</p> <p>.- Yo tengo muchos años de servicio y la experiencia me ha enseñado que tengo que adaptarme al grupo de niños, porque si no ellos no van a aprender nada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siempre emplea las discusiones para dar inicio a la clase y la hace luego de realizar una lectura, cuento, adivinanzas, otros, y permite que el grupo de alumnos participe. Las discusiones se hacen de acuerdo con el tema del día; emplea palabras sencillas para que el alumno entienda las preguntas. <p>4. Me gusta este método porque hacen que el niño esté pendiente de la clase, se interese por el tema, y quiera saber más, por medio de él hay mucha participación.</p> <p>.- No puedo aplicar el método con todas las normas que se deben seguir, porque mis alumnos son pequeños, tengo que hacerlo de acuerdo con lo que ellos me entienden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las discusiones están presentes en sus clases de acuerdo con el nivel en el que se encuentra el alumno. Las inicia después de presentar una lectura, canción, poema, entre otros, para que el alumno descubra el tema de la clase; establece relación con los conocimientos previos del educando. <p>Método heurístico (B.2)</p> <p>1. Primero motivo con una lectura, adivinanza, luego pregunto para saber si entendieron, y luego vuelvo y pregunto, para que sepan de que se va a tratar la clase.</p> <p>-. Las preguntas que hago permiten responder de diversas formas y así el niño piensa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siempre hace una estimulación al comenzar el prolegómeno, que generalmente no se relaciona con el tema. Realiza preguntas dirigidas al grupo de alumnos, algunos responden, otros permanecen en silencio. Cuando la docente pregunta y el alumno no sabe o no responde inmediatamente, ella misma dice la respuesta y los intimida con ciertas expresiones, que les impiden intervenir en otras clases. <p>2. Yo siempre al inicio de la clase le hago a los niños preguntas que se prestan para pensar, claro lo hago con un torbellino de ideas, así los guío para</p>	<p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.7, O3.8, O3.f</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O4.2, O4. 4, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f</p> <p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.5, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.f</p>	<p>Despertar el interés de los alumnos por la clase</p> <p>Estimulación para la comprensión de la clase</p>
---	--	---

<p>que conozcan el tema de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera una lluvia de ideas en la que incorpora preguntas para que los educandos descubran y comprendan el tema de la clase; sin embargo, participa sólo un grupo de alumnos; otro grupo se distrae y no presta atención. Cuando algunos educandos no responden o hacen comentarios equivocados, el docente emite ciertas frases que hacen sentir mal al aprendiz. <p>3. Primero leo un cuento, una adivinanza, canción, otras, luego pregunto de acuerdo con la motivación, y así los voy orientando para que comprendan lo que se está hablando, para que conozcan el tema del que se hablará en toda la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través del método heurístico la docente incorpora a los alumnos en el tema de clase y los guía para que lo comprendan y avancen hacia el desarrollo de la clase. <p>4. Es importante que los niños comprendan la importancia del tema de la clase, yo primero hago una motivación, luego pregunto, pero no para que me respondan sí o no; me gusta que me expliquen según la motivación; así los voy guiando con mucha calma hasta que entiendan, porque son niños pequeños y hay que tenerles paciencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica el método heurístico tomando en cuenta la participación del grupo de alumnos, hay orientación para que conozcan acerca del tema del día. 	<p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D4 E1</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f</p>	<p>Importancia de la comprensión del contenido de la clase</p>
<p>Concepto Emergente</p> <p>Restricción, flexibilidad y aplicación dual</p> <p>La restricción, se puede concebir como la aplicación del método sólo para el grupo de alumnos más activo durante la clase. La flexibilidad, se entiende como la manera que tiene el docente para desarrollar los métodos de enseñanza de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos, y la aplicación dual, se relaciona con el desarrollo del método en atención a la posición clásica y constructivista, como las dos formas de enseñanza predominantes en la práctica pedagógica</p>		
<p>Técnicas de Enseñanza en el acto pedagógico (C)</p> <p>1. Utilizo cada una de estas técnicas porque me permiten saber lo que los niños conocen del contenido; también para que adivinen lo que se va a hacer durante la mañana y para que se sientan interesados por el contenido.</p> <p>- Por ejemplo: las adivinanzas hace que estén más despiertos, de que ellos abran la mente, uno les pregunta algo y ellos ya captaron, sirven para desarrollar el pensamiento.</p>	<p>D1G E1</p>	<p>Importancia de las</p>

<ul style="list-style-type: none"> Utiliza diversidad de técnicas para estimular al estudiante y para investigar sobre las experiencias previas de los educandos. Sin embargo, en algunas ocasiones no se relacionan con el tema. Ejemplo: la clase se trata del satélite Simón Bolívar, pero la lectura de inicio es sobre valores “Recuerda a quién le sirve”. <p>2. Con el torbellino de ideas, primero los pongo a pensar, los meto en el tema, y ellos más o menos cuando responden toman direcciones hacia el tema, eso hace que se animen y uno hace un diagnóstico del tema y por ahí se le va.</p> <ul style="list-style-type: none"> Básicamente, utiliza la técnica de la pregunta y el torbellino de ideas, para incorporar el grupo a la clase, pero no participan todos los aprendices durante su aplicación mayormente se destaca la participación del educador. <p>3. Con estas técnicas se despierta el interés del niño, es una manera del docente mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y hacer que los muchachos de una manera u otra retomen su aprendizaje para empezar otro nuevo.</p> <ul style="list-style-type: none"> En la mayoría de las clases emplea variedad de técnicas de enseñanza, a través de éstas los alumnos se motivan para participar en las diferentes actividades que se ejecutan al pasar al desarrollo de la clase. También se hace diagnóstico y los alumnos conversan acerca de lo que conocen sobre el tema de la clase <p>4. El niño se inicia en el contenido del tema, y ya el niño empieza a producir mas o menos, lo pongo a pensar lo pongo a reflexionar acerca del tema que se va a trabajar; eso es lo que se quiere ahorita que el niño construya sus propios aprendizajes, entonces eso es una manera de que el niño construya sus propios aprendizajes, y que verdaderamente sean significativos, porque si uno les da puros conceptos el niño no va a producir nada y no va a ser fructífero ese aprendizaje, o sea va a ser algo memorístico que es lo que actualmente, pues, no se quiere.</p> <ul style="list-style-type: none"> Emplea los cuentos, adivinanzas, los conversatorios, las lecturas y otros, para estimular al educando, para que conozca el tema, para investigar sobre los conocimientos previos que cada uno posee. Los educandos participan con sus opiniones acerca del tema. 	<p>D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.6, O1.8, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.3, O2.4, O2.6, O2.7, O2.8, O2.f</p> <p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.3, O3.5, O3.7, O3.8, O3.9,</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.6, O4.7, O4.9, O4.f</p>	<p>técnicas de enseñanza para explorar experiencias previas</p> <p>Técnicas de enseñanza para captar el interés de los aprendices</p>
<p align="center">Concepto Emergente: Incorporación mecánica, pero plural y significativa Entendida como las tres características que tiene la inclusión de las técnicas de enseñanza durante el prolegómeno de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La primera, relacionada con la actitud</p>		

<p>insistente de algunos maestros en reproducir y mantener esquemas de enseñanza que se han transmitido de generación en generación, que conducen hacia una práctica pedagógica nula, en la que el aprendizaje significativo no tiene cabida para el educando. La segunda, referida a la diversidad de técnicas utilizadas por los educadores para estimular a sus alumnos en el momento inicial de la jornada escolar; y, la tercera, relacionada con la disposición de algunos docentes para promover constantemente aprendizajes significativos en sus alumnos, a través de la participación activa de éstos en clase.</p>		
<p>Materiales didácticos en el Acto Pedagógico(D) Uso del pizarrón (D.1) 1. Uso el pizarrón, para escribir la fecha, para que los niños copien en el cuaderno, porque aún no agarran bien el dictado, porque es necesario que el niño visualice lo que va a escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> Luego de hacer las actividades cotidianas e indicar al grupo de educandos que saquen el cuaderno de proyecto, la docente siempre escribe en el pizarrón la fecha, el título del proyecto y de la clase del día. También escribe aspectos puntuales relacionados con el tema que se desarrollará; está pendiente de que los alumnos copien para iniciar formalmente con la clase. <p>2. El pizarrón siempre se usa para copiar la fecha, el nombre del tema, para escribir ideas, interrogantes, para que copie bien en su cuaderno.</p> <ul style="list-style-type: none"> Emplea siempre el pizarrón para copiar la fecha, el nombre del proyecto y el tema que se va a desarrollar durante la jornada de clase. Copia palabras emitidas por algunos alumnos relacionadas con la temática. Constantemente pregunta: están copiando, copiaron, ya terminaron y revisa para verificar que los alumnos están escribiendo en sus cuadernos. <p>3. Los niños están muy pequeños y hay que copiarles todo en el pizarrón, así visualizan y entienden mejor, también copio en el pizarrón para que ellos conozcan bien las letras y aprendan a escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> Indica a los educandos que saquen el cuaderno para que copien la fecha, la maestra inicia siempre la escritura de la fecha en la parte superior izquierda del pizarrón. En la medida en que la docente copia, al mismo tiempo orienta al grupo de alumnos para que escriban bien y eviten cometer errores. Destaca en el pizarrón aspectos relacionados con el tema de la clase. <p>4. Copio en el pizarrón para que el niño visualice que es lo que se está dando en clase, aparte que visualiza, escucha ese aprendizaje; es complementario visualizar y escuchar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Una vez que termina con la estimulación del educando para que se disponga a trabajar en clase, la 	<p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.8, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.3, O2.4, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9</p> <p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9</p> <p>D4A E1</p>	<p>Uso constante del pizarrón</p> <p>Uso del pizarrón para visualizar y comprender la información</p>

<p>docente siempre procede a escribir la fecha en el pizarrón. A su vez orienta a cada alumno para que escriba bien en su cuaderno. Igualmente, escribe en el pizarrón frases y párrafos relacionados con el contenido de la clase.</p> <p>El libro de texto (D.2)</p> <p>1. Uso el libro, porque allí encuentro adivinanzas, cuentos, fábulas que me sirven para lograr que el alumno descubra el tema de la clase, después que leo les pregunto acerca de lo que leí.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El libro de texto está presente en la mayoría de las clases, de allí extrae adivinanzas, cuentos, para captar la atención de los alumnos. <p>2. Usar el libro es importante, porque me ayuda para el inicio de la clase, siempre reviso lo que voy a trabajar con los niños al otro día, y busco en el libro para relacionarlo con el tema. Primero hago la lectura de lo que selecciono y luego le pregunto a los alumnos para saber si me comprendieron o no.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El libro de texto es un apoyo permanente para la estimulación de los alumnos en la mayoría de las clases, de éste material extrae cuentos, dibujos y poemas. <p>3. El libro es tan importante como el pizarrón, hago lecturas al inicio de la clase que se relacionen con el tema, también esas lecturas me sirven para enseñar y reforzar valores en los niños. De allí también saco algunas adivinanzas, cuentos y poemas para estimular a los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza adivinanzas, poemas, cuentos ilustrados que extrae del libro de texto para estimular la atención de los educandos durante el prolegómeno de la clase. 	<p>D4A, O4.1, O4.3, O4.5, O4.6, O4.8, 04.9, O4.f</p> <p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.8, 01.9, O1.f</p> <p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O3.5, O3.6, O3.7, 03.8, O3.9</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O4.1, O4.3, O4.5, O4.6, O4.8, 04.9, O4.f</p>	<p>Empleo del libro de texto como material importante para el prolegómeno de la clase.</p>
<p style="text-align: center;">Concepto Emergente</p> <p style="text-align: center;">Captación del interés del educando y análisis de los dominios conceptuales</p> <p>Entendida como la doble función que cumplen los materiales didácticos en el prolegómeno de la práctica pedagógica. La primera relacionada con la estimulación que se realiza el maestro para despertar el interés del educando. La segunda, referida con la comprensión por parte de los alumnos de cada uno de los temas que se desarrollan en clase como base para la construcción de los aprendizajes.</p>		

UNIDAD TEMÁTICA: Comunicación		
Pedagógica		
Secciones de Información	Informante Investigador	Comentario
<p>La Comunicación Pedagógica en el Prolegómeno Oralidad en el Acto Pedagógico (E) Volumen de voz (E. 1)</p> <p>1. Si a los niños uno les habla bien, le explica bien en un tono de voz moderado, ni muy alto ni muy bajo, el niño entiende. Si les hablo con gritos no hacen caso y poco entienden y la clase se desordena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea un volumen de voz que se adecua a las características del grupo de educandos y al ambiente en el cual se realiza la clase. <p>2. Uno debe usar un tono de voz que no sea muy alto ni muy bajo, porque así uno hace que los alumnos estén pendientes, si grito, se asustan o pueden pensar que estoy bravo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su volumen de voz se corresponde con el tamaño del grupo de alumnos. <p>3. Hay que adaptar el tono de voz al espacio y al tamaño del grupo, pero lo ideal es usar un tono moderado para que ellos comprendan la información. Cuando uno grita o habla muy bajo la comunicación con los estudiantes no es tan efectiva como cuando se conversa moderadamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El volumen de su voz se adapta a las necesidades de los alumnos. <p>4. El tono de voz es muy importante, porque si yo grito los acostumbro a que cada vez que estoy con ellos tengo que hablar muy alto para que entiendan la clase, pero si hablo moderadamente, va a hacer más fácil para que nos comuniquemos; entonces, el tono de voz que uno debe utilizar tiene que ser moderado de acuerdo con el lugar donde estemos, y así los niños aprenden mejor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adapta el volumen de voz a las necesidades del grupo de alumnos y de acuerdo con las condiciones del ambiente en el que se encuentre desarrollando la clase. <p>La dicción (E. 2)</p> <p>1. La dicción es importante, porque si uno pronuncia mal, los niños también aprenden a pronunciar mal; entonces, hay que pronunciar bien y así ellos me entienden mejor cuando hablo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene debilidades en la pronunciación de algunas palabras que forman parte de su discurso. 	<p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.8, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f</p> <p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O3.4, O3.5, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.5, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f</p> <p>D1G E1</p>	<p>Importancia del volumen de la voz para una comunicación adecuada</p> <p>Adaptación del volumen de la voz a las características del grupo de alumnos</p>

<p>Elimina la R de algunas palabras: pacá, pa dónde, ponde, pallá.</p> <p>2. El docente debe tener buena dicción, porque uno es el ejemplo para los niños, cuando uno pronuncia mal las palabras los alumnos se dan cuenta y eso es negativo para ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constantemente omite la R de algunas palabras que forman parte de su discurso cotidiano. <p>3. La dicción es un elemento muy importante cuando uno habla con los niños, porque si pronuncio bien las palabras, ellos me entienden mejor lo que les quiero decir. Además, como uno es el modelo para los niños, es lógico que si no sé pronunciar bien las palabras, ellos se van a copiar de lo que yo digo y también va a aprender a hacerlo mal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene buena dicción, es cuidadosa en el uso de su vocabulario. <p>4. Dentro de la comunicación que uno tiene diariamente con los niños, la pronunciación es muy importante porque hace que el lenguaje sea más fluido, y los niños captan mejor, se comprende más el mensaje; si uno pronuncia bien, ellos también aprenden a pronunciar bien y a hablar mejor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronuncia correctamente las palabras, su discurso es de fácil comprensión. 	<p>D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f</p> <p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f</p>	<p>Las debilidades en la dicción repercuten los procesos de enseñanza y aprendizaje</p>
<p>Estilo del vocabulario (E. 3)</p> <p>1. Hay que usar un vocabulario que el niño entienda, porque si cuando estoy hablando con ellos uso palabras difíciles, ellos no van a saber lo que estoy diciendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de un léxico que se corresponde con su grupo de alumnos, sencillo y que se puede comprender con claridad. Al momento de establecerse las interacciones la mayor participación la tiene la docente. <p>2. A veces hay personas que hablan con un lenguaje técnico que los niños desconocen, uno tiene que buscar la manera de llegarle al niño, el mejor lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estilo del léxico con la que se comunica con sus educandos está de acuerdo con el grado en el que se desempeña, pero en los conversatorios hay mayor participación del educador. <p>3. Pienso que debemos adaptar ese lenguaje a la situación que se nos presenta en el aula, al grado que</p>	<p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5, O1.6, O1.7, O1.8, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8, O2.9, O2.f</p>	<p>Adecuación del estilo del vocabulario a las características del grupo de alumnos</p>

<p>este bajo nuestro cargo, porque le permitimos al niño un nivel de comunicación más accesible y el niño pues no siente temor al expresarse oralmente; está oyendo palabras que a él le llegan o que puede darles significado rápido.</p> <ul style="list-style-type: none"> El léxico que emplea para desarrollar sus clases se adapta al nivel de los educandos. <p>4. Como docentes debemos adaptarnos al nivel de los niños, entre más uno hable como hablan ellos, más se va a facilitar el aprendizaje para ellos, ellos van a comprender, claro que, si hay también que llamar las cosas por su nombre, pero tratando de ubicarse en el nivel de los niños</p> <ul style="list-style-type: none"> Su léxico se comprende fácilmente y se corresponde con el grado en el que ejecuta su práctica pedagógica. 	<p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f</p>	
<p>Concepto Emergente</p> <p>Desatención, pero acomodación de los elementos comunicativos a las necesidades de los educandos</p> <p>La desatención se entiende como la falta de interés de los docentes por mejorar la pronunciación durante su discurso oral. La acomodación de los elementos comunicativos, se entiende como la adaptación que se hacen los educadores de su oralidad durante las interacciones con sus alumnos, de acuerdo con los intereses de éstos.</p>		
<p>Proxemia en el Acto Pedagógico (F)</p> <p>Desplazamientos en el aula (F. 1)</p> <p>1. Me movilizo para que ellos fijen su vista en uno, porque si uno está quieto, tal vez unos estén mirando para un lado y otros para otro lado, pero si uno está en constante movimiento, ellos están pendientes de uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> Durante el prolegómeno de la clase realiza desplazamientos de izquierda a derecha en el área que en la que se ubica el pizarrón y que permite estar al frente del grupo de alumnos. En algunos momentos detiene sus movimientos y permanece parada durante un rato. <p>2. Me desplazó para no aburrir y cansar a los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando está en el prolegómeno de la clase se mueve de izquierda a derecha y los alumnos 	<p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.2,</p>	<p>Limitación en el uso del espacio</p>

<p>permanecen frente a él, solo hace uso del área en la que se encuentra ubicado el pizarrón y su escritorio. En variadas ocasiones se para por un lapso y luego continúa con los desplazamientos</p> <p>3. El desplazamiento permite fijar la atención de los muchachos, él se conecta con la realidad que está viviendo dentro del aula y empieza a ver a su profesor como el facilitador de su aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se limita a desplazarse en el área que se encuentra ubicada frente al pizarrón, sus movimientos van de izquierda a derecha y viceversa. Por momentos se detiene, destaca algo importante y continúa. <p>4. Es importante que uno se desplace de un lado a otro, para no cansar al niño, y así él me sigue con la mirada y está pendiente de lo que estoy diciendo. Si yo me quedo en un solo lugar el alumno se distrae y no me presta atención, porque se cansa de mirar para un solo sitio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus desplazamientos se realizan en el área que se encuentra ubicado el pizarrón y el grupo de educandos. En ciertos lapsos se queda en un solo sitio y luego vuelve a desplazarse. <p>La gestualidad (F. 2)</p> <p>1. Si uno hace gestos con los brazos, manos, de acuerdo con lo que habla, ellos fijan su vista en uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus gestos se corresponden con el discurso que se desarrolla en el prolegómeno de la clase. <p>2. Yo creo que esa es mi manera de ser, no se me nace hacerlo así y no se si de repente es malo o es bueno; de repente al niño le llama más la atención los gestos que uno hace.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos las expresiones gestuales que realiza guardan estrecha relación con lo que habla, en algunos momentos dirige sus brazos hacia atrás y entrelaza sus manos; en esa posición las mantiene por un lapso corto. <p>3. Los gestos lógicamente lo incentivan a prestar atención y es una manera del docente captar el interés del grupo; si me quedo estática aburro a los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emite variedad de gestos con sus brazos, manos y tronco de acuerdo con lo que habla. <p>4. Debo usar los gestos de acuerdo con lo que yo estoy diciendo, con lo que quiero que los niños también aprendan, porque tampoco me voy a parar toda recta ahí y entonces los niños van a decir, pero</p>	<p>O2.4, O2.5, O2.7, O2.f</p> <p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f</p> <p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.7, O2.f</p> <p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D4E E1</p>	<p>Variedad en la gestualidad</p>
--	--	-----------------------------------

<p>que le pasa a la profesora.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sus gestos son variados, los alumnos prestan atención y participan durante la estimulación de la clase. <p>Las miradas (F. 3)</p> <p>1. Yo dirijo la mirada a todo el grupo para que ellos vean que yo les estoy hablando a todos, no a uno solo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Durante la estimulación dirige la mirada a todo el grupo de alumnos. <p>2. Me he acostumbrado a mirar a todo el grupo, yo digo que usted demuestra la expresión en la mirada; es importante, porque las normas del buen hablante y del buen oyente son así, hay que estar mirándolos a todos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Siempre está pendiente de los alumnos a través de sus constantes miradas. <p>3. Yo siempre estoy pendiente de los niños; por eso los miro a todos, así ellos se dan cuenta que les presto atención y ellos también prestan atención cuando estoy hablando.</p> <ul style="list-style-type: none"> La diversidad de miradas está presente durante el prolegómeno de la práctica pedagógica. <p>4. Hay que mirarlos a todos, no solamente dirigirse a un solo grupo, sino de manera general para atraer la atención de todos. Es como una forma de controlar que los niños estén pendientes de lo que usted está diciendo que no se distraigan.</p> <ul style="list-style-type: none"> Mira a todo el grupo durante la estimulación de la clase. 	<p>D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f</p> <p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.7, O2.f</p> <p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.4, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f</p>	<p>Buen manejo de las miradas</p>
<p>Concepto Emergente</p> <p>Heterogeneidad durante el momento inicial de la enseñanza</p> <p>Se puede entender como la variedad de elementos que determinan las interacciones comunicativas durante la realización de la práctica pedagógica.</p>		
<p>Lo Escritural en el Acto Pedagógico (G)</p> <p>1. Es bueno que todo docente tenga buena letra, ortografía que acentué bien y use bien los signos de puntuación, Eso es lo ideal y lo bueno, porque para que el estudiante copie y se guíe y no cometa los mismos errores que comete uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> Tiene letra legible, omite la tilde en las interrogantes qué, cómo, cuándo, dónde y por qué <p>2. Los alumnos están pendientes de lo que uno hace,</p>	<p>D1G E1</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.5, O1.7, O1.9, O1.f</p>	<p>Debilidades en el uso de</p>

<p>y hay que escribir bien, para evitar confusiones cuando se da equivocadamente la información a los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace buen uso de los signos de puntuación, pero presenta debilidades en el uso de la tilde, y en algunas ocasiones su letra es poco legible. <p>3. Debo escribir bien, porque es una base muy importante; desde allí, se empiezan a fomentar los valores de una buena escritura, atención a lo que es el desarrollo de la gramática, la ortografía, el uso de los signos de puntuación, para comprender lo que se está leyendo, y yo pienso que es un puente fundamental en el proceso comunicativo de los muchachos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su letra es legible, hacen buen uso de la tilde, ortografía, y los signos de puntuación. • <p>4. El niño copia todo lo que el docente hace y orienta; tengo que saber lo que copio en el pizarrón y por supuesto escribir bien. Hay que tener cuidado para que el niño aprenda y más en los primeros grados, para que los niños aprendan a escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su letra es legible, hace buen uso de los signos de puntuación y de la tilde. 	<p>D2M E1</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9, O2.f</p> <p>D3E E1</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.6, O3.7, O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D4A E1</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9, O4.f</p>	<p>la tilde</p> <p>Uso adecuado de los aspectos formales de la escritura</p>
<p style="text-align: center;">Concepto Emergente</p> <p style="text-align: center;">Representación gráfica como base para la comunicación pedagógica</p> <p>Se define como el componente que complementa el discurso oral del docente, y a través del cual también se establecen relaciones de comunicación con el educando; por tanto, hay que emplearlo adecuadamente para facilitar a los alumnos la construcción de su aprendizaje.</p>		

Protocolo N° 2

UNIDAD TEMÁTICA: Estrategias de Enseñanza		
Secciones de Información	Informante	Comentario
<p>Cotidianidad en el Acto Pedagógico</p> <p>El desayuno en el comedor (A. 1)</p> <p>1. El desayuno es muy importante para los niños; para mantenerse sanos. .- Siempre acompañamos a los niños al comedor, porque es un deber de nosotros los docentes estar con ellos, de llevarlos y traerlos, porque si los mandáramos solos o los dejáramos venir solos no sería lo mismo; allá formarían un desorden, no se saben controlar y tiene que estar uno presente con ellos en todo caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasada media hora del inicio de la clase, a las 8:30 indica a los alumnos que guarden el cuaderno y demás útiles para ir a desayunar; los ordena en 2 columnas: una de niñas y otra de varones. Toma de la mano al primero de cada columna y se dirige con todos al comedor. <p>2. El desayuno es una de las comidas más importantes para los alumnos, porque los ayuda a recuperar energías y mantenerse activos durante la mañana. Considero que el desayuno es fundamental, porque hace que los niños tengan más energía y están más dispuestos para cumplir con las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A las 9:00 a.m., indica a los educandos que guarden sus útiles para que salgan a desayunar. Algunos alumnos salen corriendo y otros caminando, y otro grupo pequeño se queda en el salón porque ya desayunaron en su hogar. <p>3. Yo voy con los niños al comedor, primero, porque es un lineamiento que está establecido; es necesaria la presencia del docente en ese momento, porque evitar situaciones de indisciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A las 8:30 a.m. la docente pide a sus alumnos que guarden sus cuadernos, porque es la hora de desayunar. Al igual que el D1, los ordena en dos columnas: una de niñas y otra de niños, agarra de la mano al primero de cada columna y los demás educandos siguen el paso de la maestra. Al llegar al comedor los ayuda a sentarse para que se dispongan a comer. <p>4. Para mí el desayuno es primordial, si un niño no desayuna no puede rendir bien en clase; en cambio, si se alimenta bien, tiene buenas energías y cumple con</p>	<p style="text-align: center;">D1G E2</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.7, O1.8, O1.9</p> <p style="text-align: center;">D2M E2</p> <p>D2M, O2.1, O2.3, O2.4, O2.5, O2.7, O2.8</p> <p style="text-align: center;">D3E E2</p> <p>D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.5, O3.8, O3.9</p> <p style="text-align: center;">D4A E2</p>	<p style="text-align: center;">Acompañamiento y refuerzo de valores</p>

<p>las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> En voz alta dice: es la hora del desayuno 8:30 a.m. guarden todo y ya saben como tienen que ordenarse. Los alumnos hacen dos filas y junto a la docente pasan al comedor. <p>El desayuno en el centro alimentario escolar (A. 2)</p> <p>1. Este momento si es diferente los niños salen solos porque ellos ya tienen esa rutina, ellos ya saben, que cuando no hay PAE hay recreo y es diferente para ellos, porque salen a disfrutar a correr, si es importante la compañía del docente, y debe haber un docente en cada esquina controlando que el niño no corra, no se caiga, pero aquí no lo hay, no se cumplen esas guardias.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando el comedor no funciona, el desayuno se hace a la hora de receso en la cantina, el timbre suena a las 9:00 a.m. <p>2. Los niños salen solos y siempre que suena el timbre corren, debe ser por la ansiedad de comer de cada quien, hay unos que traen la comida y se quedan quietos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Suena el timbre a las 9:00 a.m., algunos los alumnos salen corriendo, otros caminan; los educandos que traen el desayuno preparado de su casa se quedan en el salón o salen y se sientan en su lugar preferido para consumirlo. <p>3. Los niños salen solos, pero en los grados inferiores la presencia del docente es obligatoria para verificar que los niños desayunan en la cantina, también para evitar hechos de violencia que se puedan suscitar, evitar accidentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> A la hora de receso algunos alumnos desayunan en el centro alimentario escolar sin la compañía de la maestra, otros desayunan en el patio central, también solos. <p>4. Algunos niños traen su propio desayuno, otros muy pocos compran el desayuno, [u] otros viene el representante y les compra el desayuno en el centro alimentario escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> A las 9:00 a.m., algunos alumnos salen a receso y desayunan en el centro alimentario escolar, otros permanecen en el salón porque traen el desayuno o su representante se lo lleva, pero la maestra comparte poco con ellos durante este momento. 	<p>D4A, O4.2, O4.3, O4.5, O4.6, O4.8, O4.f</p> <p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.3, O1.5, O1.6, O1.f</p> <p>D2M E2</p> <p>D2M, O2.2, O2.6, O2.9, O2.f</p> <p>D3E E2</p> <p>D3E, O3.2, O3.6, O3.7, O3.f</p> <p>D4A E2</p> <p>D4A, O4.1, O4.4, O4.7, O4.9</p>	<p>Ausencia de acompañamiento del docente</p>
---	--	---

<p>El Receso (A. 3)</p> <p>1. Este momento es para que los alumnos descansen, compartan, desayunen y jueguen con sus amiguitos. Nosotros también aprovechamos para desayunar y conversar un rato con los colegas. Nunca nos reunimos a compartir con los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante el receso sale a desayunar con otros docentes, conversan y satisfacen sus necesidades básicas. Los alumnos juegan, saltan, se ríen y comparten con sus compañeros. <p>2. A los niños les gusta mucho el receso porque juegan y se distraen un rato, siempre se ha acostumbrado que el docente sale por un lado los alumnos por otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente sale del salón después de los educandos, en algunas oportunidades se dirige hacia la cantina, en otras, busca a otros colegas y esporádicamente permanece en el salón revisando asignaciones de los alumnos. <p>3. Uno sale para descansar un rato, y los niños salen a jugar y a compartir con sus amiguitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siempre sale del salón, aprovecha la oportunidad para desayunar, comparte con algunos colegas, y en caso necesario atiende representantes que lo solicitan. <p>4. Los niños disfrutan mucho el receso, porque pueden jugar, correr, gritar y hablar con otros amiguitos. Aquí siempre los niños salen solos, uno trata de descansar y estar pendiente de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la mayoría de las oportunidades durante este momento desayuna en el salón, y en algunas ocasiones comparte con otros docentes. 	<p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.4, O1.7, O1.8, O1.f</p> <p>D2M E2</p> <p>D2M, O2.1, O2.3, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9, O2.f</p> <p>D3E E2</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.7, O3.8, O3.9</p> <p>D4A E2</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.6., O4.7, O4.8, O4.f</p>	<p>Los niños salen solos y juegan durante el receso</p>
<p align="center">Concepto Emergente</p> <p align="center">Enseñanza con énfasis en valores y ausencia de relación entre la jornada escolar y la habitualidad</p> <p>La enseñanza con énfasis en valores, se entiende como la inculcación que hace el docente de los buenos modales que debe mostrar el educando durante su permanencia en el comedor escolar. La ausencia de relación entre la jornada escolar y la habitualidad, se define como la desvinculación entre las actividades que se realizan en el salón de clase y el descanso que se produce diariamente, como parte del esparcimiento de los docentes y educandos.</p>		
<p>Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico (B)</p> <p>1. Estos métodos son importantes porque puedo hacer</p>		

<p>que los estudiantes opinen, analicen, comprendan, puedan comparar cuando sea necesario, y así aprenden lo que se le da en clase, se desarrolla el pensamiento de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participación de los alumnos es restringida, prevalece la del docente. Dicta el contenido de la clase. En la mayoría de las clases hay ausencia de desarrollo del pensamiento del educando. <p>2. Hay que hacerse una combinación de métodos, para guiar al alumno y que éste relacione con algunas experiencias, así el niño aprende y desarrolla su inteligencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las clases de estilo clásico, limitación del docente para el desarrollo de la creatividad del aprendiz. <p>3. Es importante realizar cada uno de estos métodos, porque así el niño analiza, compara, discute, participa en clase para aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las clases muestra tendencia hacia el desarrollo de la inteligencia del grupo de educandos; éstos participan, discuten, analizan, opinan en relación con el tema de la clase. <p>4. Utilizar varios métodos es importante, porque el niño tiene más oportunidad para participar y aprender, y así el aprendizaje es significativo para los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrece la oportunidad a sus alumnos para que estimulen el desarrollo del pensamiento creativo a través de la participación activa en cada una de las discusiones y actividades que se realizan en clase. 	<p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.8, O1.f</p> <p>D2M E2</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.5, O2.6, O2.7, O2.9</p> <p>D3E E2</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O2.3, O3.4, O3.5, O3.7, O3.8, O3.9</p> <p>D4A E2</p> <p>D4A, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.8, O4.9</p>	<p>Enseñanza clásica y constructivista</p>
<p>Concepto Emergente</p> <p>Estimulación de procesos cognitivos e impulso de la pasividad en el educando.</p> <p>En cuanto a la estimulación de procesos cognitivos se entiende como el proceso que realiza el docente a través de su práctica pedagógica diaria, para que los alumnos progresivamente adquieran competencias que promuevan el desarrollo de la inteligencia. La estimulación de los procesos cognoscitivos es muy importante en la sociedad actual, debido a que diariamente se presentan nuevos retos a los que hay que responder con responsabilidad y creatividad; en este sentido, el docente debe considerar los procesos cognoscitivos como el desarrollo de habilidades para el aprendizaje.</p> <p>En lo que respecta al impulso de la pasividad en el educando, tiene relación directa con un estilo clásico de enseñanza en la que docentes y educandos se comunican verticalmente; en consecuencia, la participación de los alumnos se restringe y su aprendizaje está dirigido a la estimulación de la memoria mecánica.</p>		
<p>Técnicas de Enseñanza en el Acto Pedagógico (C)</p> <p>Variedad de Técnicas de Enseñanza (C. 1)</p> <p>1. Primero que nada reviso el proyecto que lo manda aquí la institución, segundo, planifico previamente</p>		

<p>para no llegar a inventar en clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> La planificación de las técnicas es incompleta, se menciona dictado, efemérides y las experiencias, se obvia su objetivo, y no hay una descripción detallada de la forma como se aplica durante la jornada de clase. <p>2. Reviso lo que vamos desarrollando en clase, para planificar la clase del día siguiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> Menciona en su planificación la técnica del dictado y algunas experiencias. <p>3. Primero reviso el proyecto, luego planifico en mi casa y lo hago en función de las necesidades que tengo dentro del aula, investigo tomando en consideración los distintos estilos de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> Menciona algunas técnicas como efemérides y experiencias, pero no especifica los pasos que seguirá para su aplicación. <p>4. Primero me baso en el proyecto, busco los temas que voy a trabajar durante la semana, y planifico para guiarme y no llegar a improvisar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Especifica la técnica del dictado, menciona algunas experiencias. 	<p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.8, O1.f</p> <p>D2M E2</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9</p> <p>D3E E2</p> <p>D3E, O3.1, O3.2, O3.3, O3.4, O3.5, O3.8, O3.9, O1.f</p> <p>D4A E2</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.8, O4.9, O1.f</p> <p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.1, O1.3, O1.4, O1, 5, O1.6, O1.7, O1, 9, O1.f</p> <p>D2M E2</p>	<p>Importancia de la planificación para la aplicación de las técnicas de enseñanza</p>
<p>El Dictado en la Enseñanza (C. 2)</p> <p>1. El dictado es importante porque así uno se da cuenta si los niños conocen las palabras sin necesidad de escribirlas en el pizarrón.</p> <ul style="list-style-type: none"> Durante la realización del dictado, los alumnos se dedican a copiar, éstos preguntan cuando no entienden alguna palabra o frase y la docente aclara dudas. <p>2. El dictado es importante para que aprendan a pronunciar y a escribir las palabras sin verlas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Al momento de hacer el dictado, los alumnos copian, y participan sólo para solicitar al docente que repita y dicen: “profé no escucho”, “me quedé”, “repita” “no entiendo”. <p>3. Yo hago dictado, pero de vez en cuando para los sonidos y las letras, primero le dicto los sonidos y así aprender a escribirlos y luego los pongo a leer, una de las técnicas para que el niño aprenda los sonidos y las letras es el dictado.</p> <ul style="list-style-type: none"> Hace dictado de sonidos y letras, los niños copian, luego leen en volumen de voz alto lo escrito en sus cuadernos. 	<p>D4A E2</p> <p>D4A, O4.1, O4.2, O4.3, O4.4, O4.5, O4.8, O4.9, O1.f</p> <p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.1, O1.3, O1.4, O1, 5, O1.6, O1.7, O1, 9, O1.f</p> <p>D2M E2</p>	<p>Predominio del dictado en el desarrollo de la práctica pedagógica</p>

	D2M, O2.1, O2.2, O2.4, O2.5, O2.6, O2.8, O2.9	
	D4A E2	
	D4A, O4.2, O4.5, O4. 6, O4.8, O4.9	
Concepto Emergente		
Diseño secuencial y predominio de una doble vertiente de la enseñanza		
<p>El diseño secuencial, se define como el proceso previo de planificación que hace el maestro para la aplicación de las técnicas; y, la doble vertiente de la enseñanza, se refiere a dos estilos de enseñanza que desarrollan los educadores a través de su práctica pedagógica: enseñanza dirigido hacia la reproducción de la información y, enseñanza para al desarrollo de la creatividad.</p>		

<p>Materiales Didácticos en el Acto Pedagógico (D)</p> <p>1. La variedad de recursos es importante porque permite que el muchacho tenga diversidad de oportunidades para aprender, siempre y cuando estén relacionados con el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea variedad de materiales didácticos, pero su estilo de enseñanza se dirige hacia lo clásico, poca participación del educando. <p>2. Si es bueno usar diferentes recursos, porque la rutina pega, que usted esté mostrando siempre lo mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Básicamente, usa material de tipo permanente e informativo. En las clases se mantiene la participación de algunos alumnos con mayor representatividad del maestro. <p>3. Sí, es importante usar muchos recursos, porque el niño da a conocer habilidades y destrezas cognoscitivas, los recursos variados representan para el niño un instrumento eficaz y significativo durante el desarrollo del aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de diversidad de materiales a través de los cuales logra mantener activos a su grupo de educandos. 	D1G E2	Empleo de diversidad de material didáctico
	D1G, O1.1 O1.2, O1.4 O1.6, O1.8 O1.9, O1.f	
	D2M E2	
	D2M, O2.2 O2.3, O2.4 O2.5, O2.7 O2.9, O2.f	
	D3E E2	Predominio de la enseñanza clásica y
D3E, O3.1 O2.3, O2.4 O2.5, O2.7 O2.9, O2.f		

<p>4. Sí, es útil que usemos varios recursos, porque las clases son más dinámicas y así no se tornan aburridas, y el niño no se cansa</p> <ul style="list-style-type: none"> • En sus clases emplea variedad de materiales, y los aprendices participan activamente en las actividades que se realizan para aprender. 	<p>D4A E2</p> <p>D4A, O4.1 O4.2, O4.4 O4.5, O4.6 O4.8, O4.f</p>	<p>significativa</p>
<p>Concepto Emergente</p> <p>Recursos con intencionalidad clásica y representativa</p> <p>Entendido como la doble vertiente que se presenta en el uso que hacen los docentes de los materiales didácticos durante la ejecución de la práctica pedagógica.</p>		

<p>UNIDAD TEMÁTICA: Comunicación</p> <p>Pedagógica</p>		
Secciones de Información	Informante	Comentario
<p>Oralidad en el Acto Pedagógico (E)</p> <p>1. Cuando uno alza el tono de voz ellos entiende que se les está llamando la atención por ejemplo siéntese, cállese, no hagan eso por favor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante la ejecución de la clase sube el volumen de la voz para destacar alguna situación importante, y para hacer llamados de atención cuando algunos alumnos están distraídos y no prestan atención. <p>2. A veces a los niños hay que hablarles en un tono alto para que presten atención y entiendan lo que se les está diciendo y así aprenden mejor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante el desarrollo de la clase constantemente sube el volumen de su voz para recalcar algunos elementos importantes del contenido y básicamente para llamar la atención cuando algunos educandos no prestan atención, hablan o juegan con sus compañeros. <p>3. En todo momento de clase hay un desvío hacia la atención, puede ser un grupo muy pequeño, como puede ser un porcentaje muy alto de la matrícula que en un momento dado, pues, pierde el interés en la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se produce un aumento en el volumen de la voz de la docente para retomar el interés de los alumnos que se distraen y para enfatizar en algún aspecto importante de la clase. 	<p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.1, O1.2, O1.3, O1.4, O1.5 O1.7, O1.9, O1.f</p> <p>D2M E2</p> <p>D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4, O2.5, O2.6, O2.7, O2.8 O2.9, O2.f</p> <p>D3E E2</p> <p>D3E, O3.1, O3.2 O3.3, O3.4, O3.7 O3.8, O3.9, O3.f</p>	<p>Aumento del volumen de la voz de para mantener la disciplina y destacar aspectos importantes del tema de la clase</p>

<p>4. En algunos momentos hay que hablarles en un tono un poco alto, para que el niño sepa que hay que respetar, para que sepa quién es el que tiene el mando, sí, y para que respeten el momento de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siempre sube el volumen de la voz para hacer que los educandos que están distraídos, presten atención a la clase y para reafirmar o resaltar algún punto importante de la clase. 	<p>D4A E2</p> <p>D4A, O4.1, O4.2 O4. 4, O4.6, O4.7 O4.8, O4.9, O4.f</p>	
---	---	--

Concepto Emergente

Variaciones en la intensidad de la expresividad vocal como llamados de atención y autoridad

Entendidas como los cambios constantes que realizan los docentes en su volumen de la voz, con la intención de mantener el interés de los educandos en el contenido de la clase durante la ejecución de la práctica pedagógica, pero a su vez como indicativo de llamado de atención y manifestación de autoridad.

<p>Proxemia en el Acto Pedagógico (F) Uso del espacio (F.1)</p> <p>1. Hay que desplazarse para que ellos fijen la atención, porque eso fue lo que me enseñaron a mí, no estar fija en un solo sitio, sino que hay que estar en constante movimiento para que ellos lo observen y aprendan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante el desarrollo de la clase se desplaza por varias zonas del salón. Luego de hacer varios desplazamientos, en la mayoría de las clases se dirige hasta su mesa, se sienta al frente de ésta y comienza a llamar a los alumnos de manera individual para revisar las actividades que están desarrollando. <p>2. Yo considero que estar parado en un solo sitio fastidia al alumno y uno tiene que buscar la manera de cambiar el sitio para variar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está en constante desplazamiento por el salón durante el desarrollo de su práctica pedagógica. En algunas clases se sienta frente a su mesa para corregir de manera individual la actividad de los educandos. <p>3. El desplazamiento es fundamental en el aula, el desplazamiento me permite conectar al niño con el trabajo en el aula y que esté atento a lo que uno dice y a las actividades que se hacen en clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desplaza constantemente por el salón durante el desarrollo de las actividades. Revisa las asignaciones de los educandos, para esto se sienta frente a su mesa, mientras los aprendices continúan trabajando. 	<p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.1 O1.2, O1.3 O1.4, O1.5 O1.7, O1.8 O1.9, O1.f</p> <p>D2M E2</p> <p>D2M, O2.1 O2.2, O2.3 O2.4, O2.5 O2.6, O2.7 O2.8, O2.9 O2.f</p> <p>D3E E2</p> <p>D3E, O3.1 O3.2, O3.3 O3.4, O3.7 O3.8, O3.9 O3.f</p>	<p align="center">Variedad en los</p>
---	---	---------------------------------------

<p>4. Es una forma de comunicarse con el niño, porque no puedo estar solamente en un sitio parada. Si yo me quedo en un solo lado lógicamente voy a mirar es a un grupito y los demás no, uno echa siempre el vistazo como se dice a lo que están haciendo los niños para poderlos corregir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando está en el desarrollo del contenido se desplaza constantemente y está pendiente de los educandos. Acostumbra a sentarse frente a su escritorio y desde allí revisa los trabajos de cada alumno. 	<p>D4A E2</p> <p>D4A, O4.1, O4.2 O4. 4, O4.6, O4.7, O4.8, O4.9 O4.f</p>	<p>desplazamientos</p>
<p>Gestualidad (F.2)</p> <p>1. Los gestos me permiten al igual que los desplazamientos relacionarme más con los niños, si permanezco como una estatua no estoy haciendo nada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea variedad en su gestualidad para comunicarse con sus educandos. <p>2. Los gestos que hago con mi cuerpo son importantes, porque me ayudan a expresar mejor lo que quiero decirles a los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de la gestualidad, pero con moderación. 	<p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.1 O1.2, O1.4 O1.5, O1.8 O1.9, O1.f</p> <p>D2M E2</p>	<p>Variedad en la gestualidad</p>
<p>3. Así como los desplazamientos son importantes, también los gestos lo son, porque son un complemento para que el niño me entienda cuando estoy explicando la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene buen manejo de su gestualidad durante el proceso de comunicación pedagógica. 	<p>D2M, O2.1, O2.2, O2.3 O2.4, O2.5 O2.6, O2.7 O2.8, O2.9 O2.f</p> <p>D3E E2</p> <p>D3E, O3.1 O3.2, O3.3 O3.4, O3.7 O3.8, O3.9 O3.f</p>	
<p>4. Yo creo que eso es algo innato de la personalidad cuando uno se está expresando, que uno se mueva de acuerdo (sic) con lo que uno va diciendo, para atraer también la atención.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maneja adecuadamente su gestualidad durante la ejecución de su práctica pedagógica. 	<p>D4A E2</p> <p>D4A, O4.1 O4.2, O4. 4 O4.6, O4.7 O4.8, O4.9 O4.f</p>	
<p>Las miradas (F. 3)</p> <p>1. Porque no me están prestando atención, entonces yo me fijo en ellos para que observen que yo los estoy mirando, y así captó la atención de ese niño o de ese grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generalmente, concentra su mirada en el alumno o grupo de alumnos que están distraídos, intranquilos, de pie, conversando con otros compañeros. <p>2. Hay momentos cuando uno ve que el muchacho no está prestando atención, como también hay momentos de lagunas; les viene un pensamiento que no tiene nada</p>	<p>D1G E2</p> <p>D1G, O1.1 O1.2, O1.3 O1.4, O1.5 O1.6, O1.7 O1.8, O1.9 O1.f</p>	

<p>que ver con la clase, entonces hay que mirarlo para que se concentre en la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> En todas sus clases fija su mirada en los alumnos que están distraídos y desinteresados por las actividades, o que hacen desorden. <p>3. Por lo general, la capacidad de visualización tiene que ser amplia, tiene que ser una visualización general. Muchas veces hago énfasis en dirigir la mirada hacia ciertos niños, que esos no faltan en el aula de clase nunca, los niños que de alguna manera hay que guiarlos a que se conecten, sintonizarse con la clase para que todos estén a un mismo tono.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada vez que los educandos se distraen, se desordenan, concentra su mirada en éstos para llamarles la atención e incorporarlos nuevamente a la clase. 	<p>D2M E2</p> <p>D2M, O2.1 O2.2, O2.3 O2.4, O2.5 O2.6, O2.7 O2.8, O2.9 O2.f</p> <p>D3E E3</p> <p>D3E, O3.1 O3.2, O3.3 O3.4, O3.5 O3.6, O3.7 O3.8, O3.9 O3.f</p>	
<p style="text-align: center;">Concepto Emergente</p> <p style="text-align: center;">Elementos comunicativos dirigidos hacia el establecimiento del interés y buen comportamiento de los educandos</p> <p>Se pueden definir como las dos características específicas que se presentan en la proxemia: la primera, relacionada con estimular constantemente al alumno, y la segunda, con promover una conducta adecuada para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>		

Protocolo N° 3

UNIDAD TEMÁTICA: Estrategias de Enseñanza		
Secciones de Información	Informante	Comentario
<p>Cotidianidad del Acto Pedagógico (A)</p> <p>1. Al igual que el desayuno, también el almuerzo es muy importante, porque hace que los niños se mantengan con energías.</p> <ul style="list-style-type: none"> Acompaña a los educandos para realizar el almuerzo, está pendiente de que cumplan con las normas y refuerza valores de compañerismo al sentarse a compartir con sus compañeros. <p>2. Para ir a almorzar se hace lo mismo que se hace para el desayuno, uno acompaña a los niños para evitar que se desordenen o suceda algún accidente, por ejemplo que se caigan, que se quemen con la sopa, o que de repente que se atoren con algún alimento, hay que estar pendiente de ellos, para que se coman todo y para recordarles siempre los modales y las normas para comer.</p> <ul style="list-style-type: none"> En algunas oportunidades acompaña a los alumnos al comedor, en otras éstos acuden solos. Cuando los acompaña, está pendiente de reforzar normas, y buenos modales. <p>3. Yo siempre llevo a mis alumnos para el comedor así sea al desayuno o al almuerzo, porque hay que estar pendiente de ellos para que coman bien, y no vayan a botar la comida</p>	<p>D1G Ef</p> <p>D1G, O1.1, O1.2 O1.7, O1.f</p> <p>D2M Ef</p> <p>D2M, O2.3, O2.5 O2.7, O2.f</p> <p>D3E Ef</p>	<p>Acompañamiento del docente para reforzar valores y evitar la indisciplina</p>

<p>encima de la mesa o la derramen encima del uniforme.</p> <ul style="list-style-type: none"> En compañía de la docente, los niños pasan al comedor a realizar su respectivo almuerzo, durante este proceso hay refuerzo de valores referidos al compañerismo y buen comportamiento en la mesa. <p>4. El almuerzo nunca debe faltar; debe hacerse todos los días para evitar enfermedades y estar siempre sano y con muchas energías. Básicamente, los acompaño para estar pendiente de que no peleen, no se empujen y así evitar algún accidente durante ese momento.</p> <ul style="list-style-type: none"> Siempre sale junto a sus educandos para realizar el almuerzo en el comedor, está pendiente de ellos, y constantemente refuerza algunas normas y valores que se deben tener presentes cada vez que se comparte esta comida. 	<p>D3E, O3.1, O3.3 O3.5, O3.7, O3.9</p> <p>D4A Ef</p> <p>D4A, O4.2, O4.5 O4.6, O4.8</p>	
<p>Concepto Emergente</p> <p>Refuerzo de valores a la hora del almuerzo en el comedor</p> <p>Se define como el proceso de reflexión que realiza el docente durante las actividades cotidianas en el epílogo de la práctica pedagógica, con el fin de inculcar valores para minimizar ciertas conductas agresivas y mejorar la convivencia entre los educandos.</p>		

<p>Métodos de Enseñanza en el Acto Pedagógico (B)</p> <p>1. Los especialistas incomodan, porque uno está concentrado en el tema y hay que pararlo para que ellos den su clase, y luego continuar; los niños preguntan en qué quedamos, porque pierden el hilo de la clase y hay que retomar y ahí se pierde tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> La clase se interrumpe por el especialista de acuerdo con el horario establecido. Hay días en los que se presenta un especialista, en otros dos y hasta tres, durante la mañana. <p>2. Lo desequilibran a uno de la clase, si no viene que es lo más que se espera; entonces, tengo que improvisar, ya todos están mecanizados para recibir al especialista, entonces, van a fastidiar en ese momento, yo improviso colocando actividades extra académicas y ahí es donde se pierde también el hilo de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> De cinco días, tiene cuatro veces a la semana especialista, distribuidos durante la mañana. Cada vez que un especialista hace su entrada al salón, la clase se interrumpe y luego continúa una vez que éste finaliza su trabajo. <p>3. La parte de los especialistas es álgida, es un poquito controversial, es algo necesario, está planteado en el pensum de estudios del subsistema de educación primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada vez que llega el especialista para cumplir con su respectivo trabajo, la maestra suspende su clase y continúa una hora después. Las clases de los 	<p>D1G Ef</p> <p>D1G, O1.1 O1.2, O1.3 O1.4, O1.5 O1.6, O1.7 O1.8, O1.9 O1.f</p> <p>D2M Ef</p> <p>D2M, O2.1 O2.2, O2.3 O2.4, O2.6 O2.8, O2.9</p> <p>D3E Ef</p> <p>D3E, O3.1 O3.2, O3.4 O3.6,</p>	<p>Las actividades de los especialistas influye el buen desarrollo de la práctica pedagógica</p>
--	---	--

<p>especialistas no guardan relación con las del docente de aula.</p> <p>4. ¡Ay! no, eso es fatal, fatal, fatal, yo creo que para casi todos los docentes de aula eso nos mortifica, porque empezamos una clase llega el especialista y nos interrumpe.</p> <ul style="list-style-type: none"> Constantemente interrumpe su clase para dar oportunidad para que el especialista desarrolle lo que tiene previsto; una vez que éste se retira la docente retoma el tema para dar continuidad a la jornada del día. 	<p>O3.7 O3.8, O3.9 O3.f</p> <p>D4A Ef</p> <p>D4A, O4.1 O4.3, O4.4 O4.5, O4.7 O4.9, O4.f</p>	
<p>Concepto Emergente</p> <p>Limitación tempórea para la aplicación de los métodos</p> <p>Viene dada por la reducción del tiempo para culminar con la clase; esto, producto de la interrupción de los especialistas y otras actividades que se producen a lo largo de la mañana. El tiempo es un factor determinante para la práctica pedagógica; y, por ende, para el empleo de las estrategias de enseñanza; no disponer de éste, de manera suficiente, genera un desajuste en la práctica pedagógica que puede repercutir negativamente en el aprendizaje de los alumnos.</p>		
<p>Técnicas de Enseñanza del Acto Pedagógico (C)</p> <p>Técnica de la experiencia (C. 1)</p> <p>1. Es importante para que los niños demuestren lo aprendido. Se les pide material a los niños con anticipación y se relaciona con el contenido de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> Solicita a los estudiantes dos o tres días antes de la clase el material que emplearán para aplicar la técnica de la experiencia. Al momento de desarrollar la técnica los educandos realizan lo que el maestro indica. <p>2. Es una técnica que hace que uno pueda ver lo que los niños han aprendido. Siempre hay que estar pendiente para ver si están trabajando o no.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuando tiene previsto alguna actividad práctica con sus educandos, les dicta los materiales que deben traer y les comenta sobre la experiencia que se realizará. Al llegar el día de realizar la actividad predomina la actuación del docente. <p>3. Esa técnica es muy interesante, porque el alumno pone en práctica lo que sabe. El docente siempre tiene que estar inmerso en todo lo que el niño realiza, si descuidamos el niño, pues el niño puede desviar el curso de su aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> Explica con anterioridad la actividad que van a desarrollar los educandos, les pide material y los estimula constantemente para que todos participen activamente y supervisa constantemente el trabajo para que se realice adecuadamente. <p>4. Ese tipo de técnica le permite a los niños que demuestren si aprendieron o no. Debo estar pendiente de lo</p>	<p>D1G Ef</p> <p>D1G, O1.1 O1.3, O1.4 O1.6, O1.7 O1.8, O1.f</p> <p>D2M Ef</p> <p>D2M, O2.3 O2.5, O2.6 O2.7, O2.9 O2.f</p> <p>D3E Ef</p> <p>D3E, O3.1 O3.3, O3.4 O3.6, O3.7 O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D4A Ef</p>	<p>A través de la técnica de la experiencia los alumnos ponen en práctica lo aprendido durante la clase</p>

<p>que hacen para asegurarme que están realizando bien las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está pendiente de que los alumnos traigan el material solicitado, y para eso, lo pide con anticipación. El día de la actividad los organiza de acuerdo con el tipo de trabajo y está en constante supervisión para que todos trabajen por igual. <p>Los interrogatorios (C. 2)</p> <p>1. Cuando converso con los alumnos me doy cuenta si ellos aprendieron lo que se vio durante la mañana. Voy hablando y voy haciendo preguntas según la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continúa con la conversación que viene desarrollando en la ejecución del acto pedagógico; pregunta a los alumnos y en la mayoría de las oportunidades las respuestas las ofrece el mismo docente. <p>2. Con los interrogatorios que más bien son conversaciones que uno tiene con los alumnos, yo evalúo y sé si aprendieron o no. Yo les hago muchas preguntas en la medida en que (sic) vamos hablando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas que realiza durante el diálogo aparente que sostiene con los alumnos son de tipo divergente; sin embargo el alumno debe expresar lo que el docente mencionó en su clase. <p>3. Como los niños están pequeños, tengo que ser muy cuidadosa cuando hago preguntas para que me entiendan. Yo no los llamo interrogatorios, para mí son diálogos que me permiten saber si el niño aprendió sobre el tema de la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las conversaciones con sus alumnos acepta cualquier tipo de comentario de sus alumnos, en caso de estar equivocados, los orienta para llegar a la respuesta adecuada. <p>4. Yo me pongo a hablar con los niños y así me doy cuenta qué fue lo que aprendieron y así puedo saber si paso a otro punto o tengo que retomar algo que no hayan entendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es muy cuidadosa para hacer preguntas a sus educandos, generalmente son de tipo divergente y permite que éstos expresen lo que sienten sin ningún tipo de limitación. 	<p>D4A, O4.1 O4.2, O4.4 O4.5, O4.7 O3.8, O3.9, O3.f</p> <p>D1G Ef</p> <p>D1G, O1.1 O1.3, O1.4 O1.6, O1.7 O1.9, O1.f</p> <p>D2M Ef</p> <p>D2M, O2.1 O2.2, O2.4 O2.5, O2.7 O2.8, O2.f</p> <p>D3E Ef</p> <p>D3E, O3.1 O3.3, O3.4 O3.5, O3.7 O3.8, O3.9</p> <p>D4A Ef</p> <p>D4A, O4.1 O2.2, O4.3 O4.6, O4.7 O4.8, O4.f</p>	<p>Los interrogatorios permiten evaluar los aprendizajes de los educandos</p>
<p style="text-align: center;">Concepto Emergente</p> <p style="text-align: center;">Prevalencia de la dualidad en el momento final de la práctica pedagógica</p> <p>Entendida como la constante tendencia que presentan los docentes al realizar su práctica pedagógica, en la que se destacan dos formas de enseñanza: (a) dirigida a la formación integral del educando y, (b) dirigida hacia la reproducción de la información.</p>		

Materiales didácticos en el Acto Pedagógico (D)		
Material Experimental (D. 1)		
1. Este tipo de material es bueno para evaluar al educando, porque permite incorporar cualquier elemento que se encuentre a nuestro alrededor. <ul style="list-style-type: none"> • Emplea material experimental, que es pedido con anticipación para realizar la actividad prevista. El alumno reproduce a través de este material lo que su maestro explica en clase. 	D1G Ef	
2. Hay que usar otros recursos para evaluar, hay que salir de la rutina de los exámenes, porque eso cansa a los alumnos, cuando uno hace evaluaciones diferente, el niño se siente más libre. <ul style="list-style-type: none"> • El material experimental está presente en la mayoría de sus clases, lo pide a sus alumnos con anticipación y el día previsto para la actividad lo revisa antes de iniciarla para verificar que todos lo tienen, en caso de que algún alumno no lo haya traído, exhorta a sus compañeros para que lo compartan y así todos trabajan. 	D3E Ef	D1G, O1.1, O1.3, O1.4, O1.6, O1.7, O1.9, O1.f
3. El niño aprende mejor cuando se hacen cosas diferentes, por eso trato de usar otros recursos para reforzar, y evaluar al niño. <ul style="list-style-type: none"> • Las clases son dinámicas y el material real se destaca en la mayoría de las clases, con la participación activa de los educandos, y se discute las actividades realizadas. 	D4A Ef	D3E, O3.1, O3.3, O3.4, O3.5, O3.7, O3.8, O3.9
Concepto Emergente		
Reforzamiento y comprobación de aprendizajes		
Entendido como la incorporación que hace el maestro de los elementos del entorno para reforzar y evaluar el aprendizaje del educando. A través de este material, el docente pone al servicio de sus aprendices una gama de recursos que por sus características estimula, y capta fácilmente la atención de los educandos para participen activamente en las actividades propuestas por los educadores.		

UNIDAD TEMÁTICA: Comunicación Pedagógica		
Secciones de Información	Informante	Comentario
Elementos comunicacionales (E)		
1. Hago uso de estos elementos siempre que estoy en clase, porque sin ellos no me puedo comunicar bien con mis alumnos. <ul style="list-style-type: none"> • Durante el epílogo de la práctica pedagógica siempre hace uso de la oralidad, la proxemia y lo escritural, y se presentan prácticamente en la misma forma que en la ejecución del acto pedagógico. 	D1G Ef	
2. Pensar en conversar con mis alumnos sin tomar en	D2M Ef	D1G, O1.1, O1.2 O1.3, O1.4, O1.5 O1.6, O1.7, O1.8 O1.9, O1.f

<p>cuenta los elementos de la comunicación es imposible, porque son elementos indispensables cada vez que hablo con los niños o con mis colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el momento final del acto pedagógico emplea la oralidad, proxemia y la escritura durante sus conversaciones con los educandos. <p>3. Estos elementos deben estar presentes en la comunicación que diariamente tengo con mis alumnos, porque acudir sólo al lenguaje escrito, hace que la enseñanza sea incompleta y confusa, porque necesariamente hay que hablar para aclarar dudas y explicar lo que se escribe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante el final de la clase se presenta en sus intercambios comunicativos elementos como: la oralidad, proxemia y lo escritural, sin variantes con respecto al momento de ejecución. <p>4. El lenguaje oral junto con la escritura y el uso del espacio, hacen que yo me pueda comunicar bien con mis niños, no usar alguno de estos elementos hace que la comunicación no sea tan buena.</p> <p>La oralidad, proxemia y lo escritural son elementos que siempre están presentes cuando la docente se comunica con sus educandos. No presenta variabilidad en relación con la ejecución de la clase.</p>	<p>D2M, O2.1, O2.2, O2.3, O2.4 O2.5, O2.6, O2.7 O2.8, O2.9, O2.f</p> <p>D3E Ef</p> <p>D3E, O3.1, O3.2 O3.3, O3.4, O3.5 O3.6, O3.7, O3.8 O3.9, O3.f</p> <p>D4A Ef</p> <p>D4A, O4.1, O4.2 O4.3, O4.4, O4.5, O4.6, O4.7 O4.8, O4.9, O4.f</p>	
<p>Concepto Emergente</p> <p>Invariabilidad comunicativa</p> <p>La invariabilidad, vista como la forma que tienen los docentes de desarrollar los intercambios comunicativos, en condiciones semejantes a las que se producen en la ejecución de la clase.</p>		

CURRICULUM VITAE

Malena Contreras, titular de la cédula de identidad V- 11109009, nacida en Rubio el 15 de octubre de 1972. Realizó estudios Universitarios en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” y, obtuvo el título de Profesora en Educación Integral, mención Educación para el Trabajo en 1997.

En el año 2002 obtuvo el título de especialista en Evaluación Educacional en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” y, en el 2007 el título de Especialista en Educación Básica en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio San Cristóbal.

Actualmente, es profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Rural “Gervasio”, en la categoría de Agregado, dedicación exclusiva y, coordinadora de Extensión Académica. Ha sido jurado en trabajos de especialización en la misma universidad. Candidata a doctora en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”.