

Estrategias didácticas en un programa de Licenciatura en educación infantil



Cómo citar:

Neira-Camacho Sandra Milena; Rodríguez-Ardila Dora Patricia (2021) Estrategias didácticas en un programa de Licenciatura en educación infantil. En Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 19-02 de julio-dic. Doi: 10.15665/encuen.v19i02.2266

Sandra Milena Neira-Camacho, Docente Investigadora de Unisangil.
sneira@unisangil.edu.co - <https://orcid.org/0000-0001-6703-7519>

Dora Patricia Rodríguez-Ardila, Docente Investigadora de Unisangil.
drodriguez@unisangil.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-8226-7416> - <https://orcid.org/0000-0002-8226-7416>

Recibido: 10 de febrero de 2020 / Aceptado: 5 de abril de 2021

Resumen

El presente artículo da a conocer resultados de la investigación “Descripción de estrategias didácticas implementadas en los procesos de enseñanza aprendizaje por docentes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil”. Desarrollada desde el enfoque cualitativo con diseño de investigación acción educativa. Como resultado se describieron los estilos de enseñanza de los docentes que participaron en esta investigación, a partir de categorías del enfoque constructivista y tradicional, a fin de encontrar las estrategias didácticas y su relación con el modelo pedagógico de la IES donde fue desarrollada la investigación. Se concluye la existencia de coherencia entre las estrategias implementadas con lo planteado en el modelo pedagógico y se propone una posible ruta para mediar procesos de aprendizaje, de acuerdo con los hallazgos.

Palabras clave: didáctica, estrategias de enseñanza aprendizaje, reflexión pedagógica.

Didactic strategies in a program of Bachelor of Early Childhood Education

Abstract

This article presents the results of the research “Description of didactic strategies implemented in the teaching-learning processes by teachers of the Bachelor of Early Childhood Education Program”. Developed from a qualitative approach with educational action research design. As a result, the teaching styles of the teachers who participated in this research were described, from categories of the constructivist and traditional approach, in order to find the didactic strategies and their relationship with the pedagogical model of the IES where the research was developed. The existence of coherence between the strategies implemented with what was proposed in the pedagogical model is concluded and a possible route is proposed to mediate learning processes, according to the findings.

Key Word: Didactic, teaching learning strategies, pedagogical reflection.

Estratégias didáticas em um programa de Bacharel em Educação Infantil

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa “Descrição de estratégias didáticas implementadas nos processos de ensino-aprendizagem por professores do Programa de Bacharelado em Educação Infantil”. Desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa com desenho de pesquisa-ação educacional. Como resultado, foram descritos os estilos de ensino dos professores participantes desta pesquisa, a partir de categorias da abordagem construtivista e tradicional, a fim de encontrar as estratégias didáticas e sua relação com o modelo pedagógico das IES onde a pesquisa foi desenvolvida. Conclui-se a existência de coerência entre as estratégias implementadas com o que foi proposto no modelo pedagógico e é proposto um caminho possível para mediar os processos de aprendizagem, de acordo com os achados.

Palavras-chaves: didática, estratégias de ensino-aprendizagem, reflexão pedagógica.

1. Introducción

El trabajo pedagógico diario en el aula favorece que el maestro aprenda y desaprenda y que plantee cambios a fin de mejorar su práctica, adaptándola a las necesidades de sus contextos. Sin embargo, para que sucedan transformaciones pedagógicas se requiere que el docente reflexione sobre su acción, se apoye en referentes teóricos, asuma postura frente a los mismos, participe de escenarios que promuevan dicha reflexión e integre redes académicas entre pares que le permita compartir su experiencia y fortalecer sus concepciones.

Freire (2009), en su texto cartas a quien pretende educar, insiste en que la formación del maestro no se agota con su titulación, que la cotidianidad pedagógica debe ser asumida como una oportunidad para la revisión y la reflexión permanente y sistemática sobre la acción.

La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si bien es percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica (p. 29).

Diseñar e implementar estrategias didácticas va mucho más allá de ser un desarrollo espontáneo, por vocación y/o a través únicamente de actitudes positivas. Tampoco se limita a la implementación de un conjunto de técnicas. La didáctica “no se reduce a una tecnología y su teoría no es la del aprendizaje, sino a la organización de los aprendizajes de otros, la comunicación y la transposición de los conocimientos” (Brousseau, 2007, p. 45). Lo anterior demanda una mirada crítica a la formación del docente y a su papel dentro de los procesos de aprendizaje. Esta mirada crítica se logra a partir de la revisión sistemática y rigurosa de la acción didáctica, es decir se logra investigando sobre didáctica.

La educación superior ejerce un papel fundamental al preparar y formar a los futuros profesionales y líderes de las comunidades. En el caso particular de la Licenciatura en Educación Infantil de la Institución de Educación Superior (IES) en la que se realizó esta investigación, su principal propósito es contribuir

a la formación de licenciados en educación infantil, con bases conceptuales y metodológicas para crear, transformar y enriquecer didácticas en beneficio del desarrollo infantil y la educación inicial.

Uno de los escenarios que contribuyen al logro de lo expuesto anteriormente, es sin lugar a dudas el que se configura en el aula de clase. El diseño de los encuentros, las estrategias utilizadas por los docentes del programa, las formas de valorar el trabajo de los estudiantes y la orientación permanente que reciban determinará en gran medida la formación de los futuros maestros.

Es necesario señalar, que el modelo pedagógico de la IES en mención pretende desarrollar un aprendizaje centrado en el estudiante, reconociéndolo como sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento y reconstructor de los diferentes contenidos a los que se enfrenta, que basa la interacción docente estudiante en la mediación y que considera el desarrollo de competencias en su proceso de formación. Por tanto, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil apunta a que las metodologías y estrategias del proceso de aprendizaje implementadas en el programa se planifiquen y desarrollen en coherencia con este modelo institucional.

Frente a este propósito es de mencionar algunas situaciones relacionadas con las configuraciones de los ambientes de aprendizaje. Estudios (Chamlian, 2003) han señalado que, en el caso particular de los maestros de educación superior, existe la creencia en los docentes, que lo que se debe hacer en el aula está relacionado con la experiencia que ellos mismos tuvieron con las prácticas de sus docentes en la escuela y en la universidad, cuando ellos eran estudiantes, lo cual los lleva a repetir, generalmente, esquemas de enseñanza de sus antiguos docentes (Tovar y García, 2012).

En el caso del programa académico objeto de este estudio, aunque cuenta con orientaciones metodológicas dadas, en documentos, a los docentes y desde la dirección Institucional y del programa a través de seminarios y capacitaciones intersemestrales, el programa aún no tiene un registro continuado sobre cómo desarrollan las prácticas de aula los docentes que forman los futuros maestros.

La anterior situación, sumada a la urgente tarea que tienen las facultades de educación del país de hacer evidente la “coherencia, congruencia y consistencia entre los conocimientos y prácticas educativas de los profesores que en programas de formación orientan las actividades académicas e investigativas en el campo de conocimiento de la educación” (MEN 2015, p.19) hace necesario concretar propuestas de investigación que permitan describir las metodologías y las herramientas pedagógicas utilizadas por los docentes del programa en el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de mantener la propuesta curricular y académica actualizada y asegurar el cumplimiento de las competencias relacionadas con los perfiles de egreso y las responsabilidades que tienen los futuros docentes.

El proyecto de investigación, objeto de este artículo, y que se desarrolló entre los años 2018 y 2019, tuvo como objetivo reconocer las estrategias didácticas implementadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Infantil y su coherencia con el modelo pedagógico de la IES, donde se oferta dicho programa. Aquí se dan a conocer los referentes teóricos y conceptuales, aspectos metodológicos, los resultados y hallazgos más significativos de la propuesta.

Acercamientos teóricos

Los referentes que orientaron la propuesta de investigación se asocian con la concepción didáctica, estrategias de enseñanza y aprendizaje, y la reflexión pedagógica como ejercicio permanente en el quehacer del maestro.

Comprendemos por didáctica el conjunto de técnicas encaminadas a dirigir la enseñanza a través de principios y procedimientos que pueden ser aplicados a todas las disciplinas, para lograr el aprendizaje de las mismas con eficiencia. De manera que la didáctica, más que preocuparse de lo que va a ser enseñado, se interesa en cómo va a ser enseñado.

Ahora bien, sin pretender hacer un listado riguroso de definiciones, a continuación, se presentan algunas relevantes para el tema objeto de este artículo. Para comenzar, etimológicamente la palabra didáctica proviene del griego 'Didaskein' que significa enseñar, instruir, explicar, hacer saber, demostrar. De esta etimología griega, pasó luego a la voz latina 'discer' que significa enseñar y 'docere', que traduce aprender (Escribano González, 2004).

En palabras de Medina y Salvador (2009)

La didáctica está orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y el desarrollo apropiado del proceso de enseñanza- aprendizaje (p. 13).

En el diccionario pedagógico AMEI-WAECE (2019) se establece que didáctica es la "Rama de la Pedagogía que estudia la esencia, generalidades, tendencias del desarrollo y perspectivas de la enseñanza, y sobre esa base, la elaboración de los objetivos, contenidos, principios, métodos, formas de organización y medios de la enseñanza" y para Delgado y Solano (2009) la didáctica se define como la técnica que se emplea para manejar, de la manera más eficiente y sistemática, el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) .

Zabalza (1991) afirma que la didáctica es "ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza aprendizaje" (p. 136). Señala además que hay un vasto patrimonio conceptual sobre el tema, ya que la didáctica se refiere a un tipo de realidades complejas y variables.

Respecto a los elementos fundamentales de la didáctica se consideran seis fundamentales (Marqués 2001); en primer lugar, el estudiante aquel por quien, y para quien existe la escuela, los objetivos o metas de enseñanza y de aprendizaje, los cuales permiten encausar las acciones y planificarlas con intencionalidades claras. El tercer elemento se relaciona con el docente, orientador, mediador del aprendizaje, quien sirve de puente entre el conocimiento y el estudiante, quien se encarga de diseñar ambientes pertinentes para el logro de metas de formación. La asignatura o materia, relacionada con el contenido de enseñanza es otro de los elementos de la didáctica, así como lo son los métodos y las técnicas de enseñanza-aprendizaje, que no deben buscar otra cosa sino el aprendizaje, de manera que la escuela se convierta en un sitio para el aprendizaje, más que para la enseñanza.

Y como último elemento se encuentra el medio geográfico, económico cultural y social en el cual está inmersa la acción didáctica. Este elemento es indispensable, teniendo en cuenta que para que el proceso de aprendizaje se dé, debe haber una consideración del medio donde se establece dicho proceso, para responder a las necesidades reales de los contextos y para que con ello el proceso adquiera significado.

Ahora bien, una estrategia didáctica se considera como el conjunto de actividades, técnicas, medios y recursos que se planean de manera intencionada y se llevan a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Bixio (2000) afirma que las estrategias didácticas integran las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica. El diseño de una estrategia didáctica parte de las necesidades que los estudiantes tengan de aprendizaje y tiene una clara conexión con los contextos donde se desarrolla. Lo anterior garantiza la significatividad de los conocimientos que se puedan construir a partir de la aplicación de la estrategia.

Cuando un docente planea una estrategia didáctica, ha concebido desde ella, unas metas de aprendizaje, unos contenidos por desarrollar, unas actividades por hacer, en un tiempo determinado y con unos recursos específicos. Es decir, se ha preparado en función de una representación que él ya ha diseñado.

Para el diseño e implementación de las estrategias didácticas existen unas condiciones mínimas que deben ser tenidas en cuenta. Para comenzar, las estrategias didácticas deben partir de las construcciones de sentido previas que los estudiantes tienen con el objeto de aprendizaje (presaberes), a fin de lograr el aprendizaje significativo.

(...) En términos piagetianos, podríamos decir que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que presta un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción, en estos esquemas previos. (...) Pero, siguiendo con la terminología piagetiana, la construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos (...que) se modifican y, al modificarse, adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados (Coll, 1998, p. 137).

Otra condición, se relaciona con el reconocimiento del tiempo en el cual se desarrollará la estrategia, la cantidad de estudiantes, así como las particularidades y posibilidades individuales que tienen cada uno de los que conforman el grupo de trabajo.

Es preciso tener en cuenta que las estrategias didácticas deben ser generadoras de ambientes donde sea posible construir conocimientos significativos, es decir que el nuevo contenido sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados (Coll, 1998). Asimismo, en una estrategia debe existir coherencia entre los objetivos educativos y los procesos que se emprendan, a fin de conseguirlos. La adecuación, aparece como otra condición, porque es necesario que esté acorde con las posibilidades de contexto para llevarla a cabo.

Para Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) las diversas estrategias, que se incluyen al inicio, durante o al término de una secuencia de enseñanza aprendizaje, se clasifican en estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales.

Las estrategias que preparan y alertan al estudiante en relación con qué aprender y cómo va a aprender son las preinstruccionales. El objetivo de estas, es activar los conocimientos o experiencias previas relacionadas con el nuevo conocimiento.” también sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002 p. 143). Entre ellas encontramos actividad focal o introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa, objetivos o intenciones.

Las estrategias coinstruccionales son aquellas que apoyan los contenidos durante el proceso mismo de enseñanza aprendizaje. Pretenden que el estudiante mejore la atención y detecte la información principal y logre una mejor conceptualización de los contenidos, organice, estructure e interrelacione las principales ideas. Las estrategias que pueden incluirse en este grupo son, organizadores gráficos, mapas y redes conceptuales, analogías, cuadros C-Q-A, gráficos, preguntas intercaladas y resúmenes.

Por otra parte, las estrategias posinstruccionales, son aquellas que se incluyen al término de las secuencias y permiten al estudiante construir síntesis del nuevo conocimiento. A su vez posibilitan la integración y la crítica del material. Algunas estrategias utilizadas al término son los resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna) redes y mapas conceptuales.

Otra clasificación útil propuesta por los mismos autores es aquella que responde al proceso cognitivo que active cada estrategia. Es de señalar que hay estrategias que activan varios procesos cognitivos, pero esta clasificación responde al proceso predominante.

La figura 1, presenta las estrategias de acuerdo con esta clasificación.



Figura 1. Clasificación de estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo activado.

Fuente: autoras.

Es de señalar que el éxito de las estrategias pedagógicas depende en gran medida de la adaptación que se haga para ajustarse a los objetivos que pretende, las características de los estudiantes y el contexto.

Paralelo al concepto de didáctica y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje se encuentra la reflexión y el perfeccionamiento de las competencias profesionales del docente. Por ello es necesario favorecer la auto-observación que hace el docente sobre su práctica pedagógica. Autores como Villar (1998), Mayor (1998), Sánchez (1998) y Zabalza (1999), citados por García Ruiz (2006) expresan que “el docente es el principal agente de la investigación, a partir de la cual debe aplicar las estrategias metodológicas más adecuadas para lograr el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.255).

Perrenoud (2004) establece la reflexión pedagógica, como una práctica metódica, personal y colectiva, que ocurre en el ámbito profesional con el fin de obtener una mejora continua del trabajo desempeñado. La reflexión en el ámbito educativo involucra tanto el ejercicio didáctico como a la axiología y lo social, para ello se tienen en cuenta tanto los procesos como los resultados finales. Este autor refiere que el producto de la práctica reflexiva se mide desde la identificación y resolución de problemas del contexto, así como las regulaciones que se generan.

Por su parte Elliott (1993) afirma que la reflexión pedagógica implica pensar de forma simultánea en los procesos, resultados y contexto. Se caracteriza por ser un trabajo colectivo entre los docentes de construcción y reconstrucción de significados a través de las experiencias compartidas en espacios en los que versan sobre las preocupaciones comunes teniendo en cuenta a la comunidad en este proceso, de tal forma se pueden generar críticas a las estructuras curriculares que orientan el ejercicio pedagógico,

asimismo, el trabajo colectivo permite la consolidación de planes de mejoramiento que dan lugar a los cambios necesarios.

2. Metodología

Esta investigación se inscribió en el enfoque cualitativo el cual pretende “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 11), en este caso se asoció con la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes del programa de Licenciatura en Educación Infantil.

El diseño empleado fue el de investigación acción educativa, el cual se encamina hacia la transformación de una realidad que resulta de interés para el grupo humano involucrado en el proceso investigativo. Se considera que este tipo de investigación “contribuye a un ejercicio reflexivo, sistemático, crítico, riguroso e innovador por parte del maestro, que le ayude a hacer mejor su tarea” (Hernández et al., 2014, p. 358).

En este caso se vincularon docentes del programa de Licenciatura en Educación infantil en las tres fases de la investigación: 1. Acuerdos metodológicos del colectivo. 2. Registro del quehacer pedagógico. 3. Reflexión sobre la práctica (ver figura 2).



Figura 2. Fases de la investigación.

Fuente: autoras.

3. Resultados

Durante el desarrollo de la investigación se generaron espacios de reflexión sobre el quehacer pedagógico y didáctico, con siete docentes del programa, en su totalidad catedráticos, dos de ellos hombres y cinco mujeres, de los cuales cuatro cuentan con formación en nivel de maestría y tres de especialización.

Además de estos espacios de reflexión se observaron y se registraron sesiones de clase del primero, segundo, tercero y cuarto nivel¹ y los docentes, compartieron en diarios de campo, previamente acordados en colectivo por los docentes, el diseño de sus encuentros para identificar las actividades de aula, los roles que asumen los docentes y los estudiantes durante la implementación de las actividades, los recursos y los

¹ Este programa académico inició actividades académicas en el primer semestre del año 2017.

tipos de evaluación utilizados por los docentes (cuya descripción no se presenta en este texto por efectos prácticos).

Adicional, la información recolectada fue estructurada a partir de un conjunto de categorías, construidas a partir de los resultados de la investigación (ver figura 3), en las que a continuación se profundiza e integran elementos esenciales del modelo pedagógico constructivista y el modelo pedagógico tradicional, esta clasificación obedece a la intención de reconocer estilos que adoptan los docentes en los procesos de enseñanza aprendizajes y que amplía la respuesta al propósito de esta investigación.

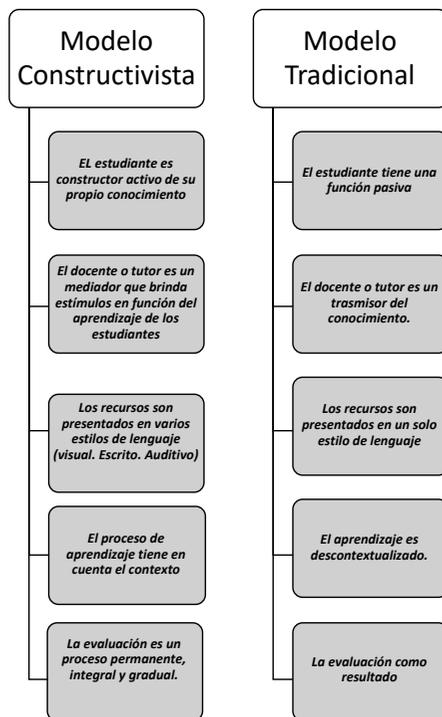


Figura 3. Categorías de análisis entre lo constructivista y lo tradicional.

Fuente: autoras.

El estudiante es constructor activo de su propio conocimiento.

Desde el modelo constructivista, los estudiantes no reciben pasivamente la información, por el contrario, la reinterpretan, leen desde sus propios esquemas y le conceden sus propios sentidos. De manera que el saber, lo elabora el estudiante a través de acciones que hace sobre la realidad, es decir a través de la acción cotidiana, en la resolución de problemas el estudiante da cuenta del aprendizaje construido (Rodríguez, Delgadillo y Torres, 2018).

Flórez Ochoa (2005) basado en Ausubel (1978) expresa que, desde el constructivismo, el aprendizaje se tornará significativo cuando el estudiante haga su aporte desde la experiencia previa y personal, esta contribución saca al estudiante de la pasividad y lo convierte en activo constructor de su propio aprendizaje.

El estudiante tiene una función pasiva.

Desde la perspectiva del modelo tradicional el estudiante es un sujeto que aprende del maestro. Esto conlleva a una actitud receptora y pasiva por parte del estudiante. “hay que aclarar que, en esta perspectiva pedagógica, la responsabilidad principal del aprendizaje se carga sobre el alumno, de su esfuerzo depende el aprendizaje, de ahí que es al alumno al que hay que evaluar y no al maestro” (Flórez Ochoa 2005, p. 179)

El docente o tutor es un mediador que brinda estímulos en función del aprendizaje de los estudiantes.

En la propuesta constructivista, el maestro debe crear un ambiente que estimule al estudiante para que acceda a estructuras cognoscitivas superiores. Por tanto, el contenido de las experiencias es secundario (Flórez Ochoa, 2005). A diferencia del tradicionalismo, en este modelo los docentes están interesados en que los estudiantes aprendan a pensar, enriquezcan sus estructuras, esquemas y operaciones mentales internas para resolver problemas y decidir con éxito en situaciones académicas y cotidianas.

De acuerdo con Silvestre, M. & Zilberstein (2002) un maestro estimula al estudiante para que elabore sus propias ideas cuando le pide que las ponga a prueba de diversas maneras y muestre su propio conocimiento. Para ello al estudiante se le plantea determinados problemas, se le crean dudas, se ponen determinadas situaciones, se le genera un ambiente que estimule el desacuerdo y el diálogo y se aplican técnicas que le llevan al descubrimiento.

El docente o tutor es un trasmisor

Bajo el modelo tradicional el método fundamental de aprendizaje es el academicista y verbalista. El maestro dicta sus clases en un régimen de disciplina a unos estudiantes que son receptores. Para Flórez Ochoa (2005) este modelo privilegia la relación vertical entre el maestro y el estudiante y promueve el aprendizaje memorístico y mecánico con poco ejercicio reflexivo. De manera que la responsabilidad mayor del maestro.

La evaluación es un proceso permanente, gradual e integral.

La evaluación es permanente cuando comprende la búsqueda y se obtiene información sobre la calidad del desempeño, avance y rendimiento del estudiante y la calidad de los procesos empleados por los docentes de diferentes fuentes. Es de señalar que esta información se obtiene del diagnóstico (evaluación diagnóstica), del durante, es decir en el proceso de formación (evaluación formativa) y al final mediante la valoración y alcance de los objetivos planteados. (evaluación sumativa).

Es gradual e integral cuando la evaluación no es considerada una meta, ni un aspecto alejado del aprendizaje, sino, cuando la evaluación es entendida como dinamizadora de la acción educativa, cuando es coherente con los objetivos de aprendizaje y utiliza variedad de técnicas e instrumentos para recoger información y valorar el desempeño de los estudiantes (Iafrancesco, 2004).

La evaluación como resultado.

En la enseñanza tradicional la evaluación tiene la función de reproducir el conocimiento, las explicaciones, las clasificaciones, las cuales han sido previamente estudiadas por los alumnos. La evaluación se efectúa a través de pruebas orales o en pruebas escritas de preguntas abiertas o cerradas (Flórez Ochoa, 2005).

Los recursos son presentados en varios formatos (visual. Escrito. Auditivo)

Diversos estudios han generado una amplia gama de estilos de aprendizaje en los estudiantes, los cuales están presentes en las aulas de clases. Por ejemplo, desde el Modelo PNL, se encuentra el visual, auditivo y kinestésico. Por su parte desde el Modelo de procesamiento de la información de Kolb, se halla el activo, reflexivo, pragmático y teórico. Desde el Modelo de las preferencias de pensamiento de Ned Herman están los racionales, cuidadosos, experimentales, emotivos y el modelo de desarrollo de las capacidades de Bernice Mc Carthy existe una clasificación en el Proceso de ocho momentos pedagógicos para conseguir que el alumno logre aprendizajes significativos (Aragón, G. y Jiménez, G. 2009).

En consideración a los diversos estilos de aprendizaje, además de diversificar las estrategias didácticas conviene diseñar ambientes de aprendizaje con diversidad de recursos pedagógicos que pro-

muevan el aprendizaje y que incluyan los diversos lenguajes, desde el visual, el escrito, el auditivo entre otros.

Los recursos son presentados en un solo formato.

En la enseñanza tradicional se privilegia la exposición magistral, la cual es presentada por el profesor de manera ordenada, con ejemplificaciones y ejercicios recomendados para ser resueltos por los estudiantes. En algunas ocasiones se presenta la información de manera escrita (Flórez Ochoa 2005).

El proceso de aprendizaje tiene en cuenta el contexto.

Desde los postulados constructivistas se afirma que el conocimiento no resulta de copiar la realidad, sino que obedece a un proceso dinámico, el cual permite que la información externa sea interpretada y reinterpretada por quien está aprendiendo. (Serrano & Pons, 2011).

Castillo (2008) afirma que el saber lo elabora el aprendiz mediante acciones que hace sobre la realidad. De manera que el estudiante cuando resuelve problemas en su hacer cotidiano da cuenta del aprendizaje que ha construido. De allí la importancia que el estudiante llegue a nuevo conocimiento mediante un proceso que permite su interacción con el docente, el contenido y el contexto. Es claro que el estudiante no construye el conocimiento en solitario “sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y un contexto cultural particular” (Díaz Barriga, 2010, p.20).

El aprendizaje es descontextualizado.

Teniendo en cuenta que el modelo pedagógico tradicional es unidireccional y que está centrado en la transmisión e instrucción más que en la formación, el aprendizaje bajo este modelo no propone retos o problemas tomados de la realidad para que sean resueltos por los estudiantes. Es decir, lo que sucede en el aula se aleja a la realidad que se vive fuera de esta.

Estilos de enseñanza

Haciendo uso del programa Atlas.ti, las observaciones de clase, los relatos docentes y los diarios de campo recolectados en esta investigación fueron analizados, teniendo en cuenta las categorías anteriormente descritas. A continuación, se presentan las redes generadas para cada docente y la descripción elaborada para cada uno de ellos.

Docente 1

Las actividades de aula propuestas le confieren al estudiante la oportunidad de construir saberes, la elaboración de argumentos, la participación en debates, el desarrollo de talleres grupales que favorece la discusión colectiva de los conceptos que están construyendo. Este papel activo de los estudiantes es posible por la posición que asume el docente cuando hay discusiones, pues en la categoría docente mediador, fue común que este hiciera preguntas, refutara ideas, promoviera el pensamiento crítico, al tener la intención de que los estudiantes participarán y argumentarán más en los encuentros. La figura 4 presenta datos del docente 1.

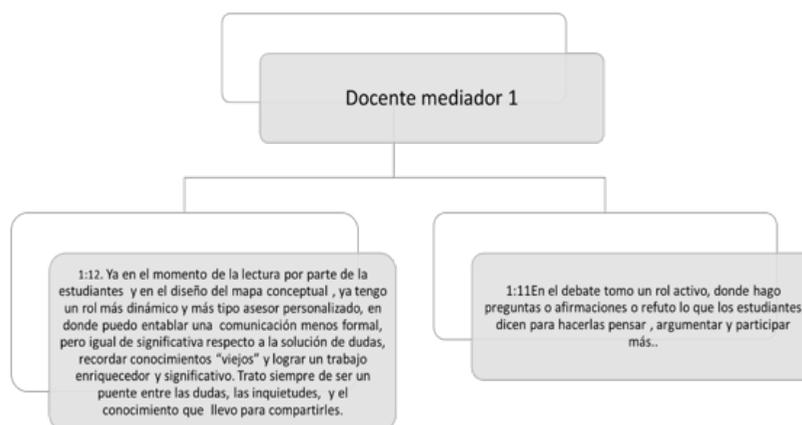


Figura 4. Red docente 1.

Fuente: autoras

Docente 2

En la red del docente 2 (ver figura 5) hay evidencia respecto a 'proceso contextualizado', es de señalar que las actividades propuestas, como la observación de niños en situaciones cotidianas y la confrontación de esta observación con la teoría, así como la relación permanente que los estudiantes descubren entre las lecturas, las explicaciones y los sucesos reales que se viven dentro y fuera del aula, le confieren a esta práctica docente un aspecto distintivo. Además de la presencia de evaluación entre compañeros estudiantes, la evidencia muestra que hubo recolección de información durante el semestre, lo cual es soporte de una evaluación permanente por parte del docente

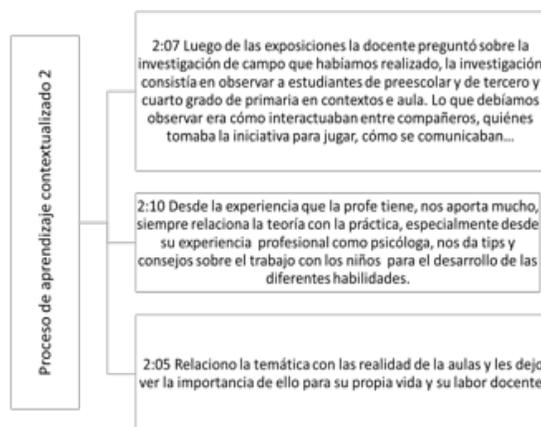


Figura 5. Red docente 2.

Fuente: autoras

Docente 3

En la red docente 3 (ver figura 6) se evidencia un despliegue significativo de recursos en diversos formatos, desde piezas cinematográficas, imágenes, audios, textos escritos hasta ejercicios interactivos en la plataforma Ágora. Estos recursos son introducidos en el trabajo de clase de manera intencionada por parte del docente, pues además de guiar el trabajo en la clase y moderar las discusiones grupales, selecciona información confiable para llevar al aula y guía procesos de búsqueda de información.

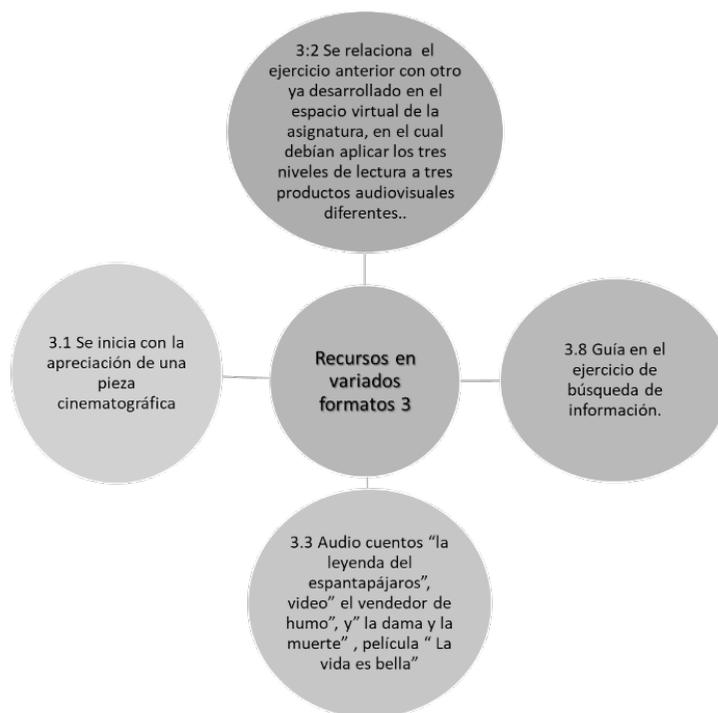


Figura 6. Red docente 3.

Fuente: autoras

Docente 4

Hay evidencia de la participación activa por parte de los estudiantes para construir conocimiento, las lecturas previas sobre la temática abordada en la clase, así como los casos llevados al aula para relacionar la teoría con los conceptos, hacen que en este caso el trabajo docente ponga en el centro la participación de los estudiantes (ver figura 7).

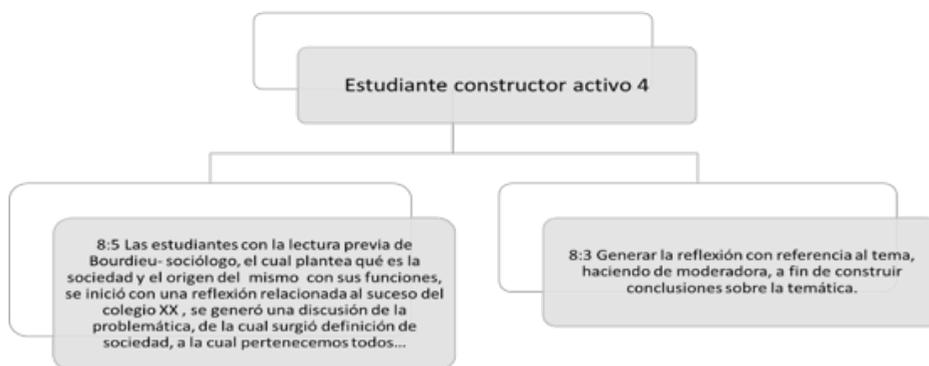


Figura 7. Red docente 4.

Fuente: Autoras

Docente 5

Hay evidencias en las categorías de docente como mediador, aprendizaje contextualizado, estudiante constructor activo de conocimiento, uso de recursos en variados formatos y evaluación permanente. En relación con la última categoría de evaluación permanente, hay evidencia que soporta la evaluación coo-

perativa y con la participación de diferentes personas, evitando por tanto que el proceso recaiga solo en el docente; aquí se muestra que hay participación de los estudiantes a través de la autoevaluación y de la heteroevaluación. Adicional, hay correspondencia entre los objetivos planteados y los criterios establecidos en la evaluación, los cuales son conocidos por los estudiantes con anterioridad (ver figura 8)

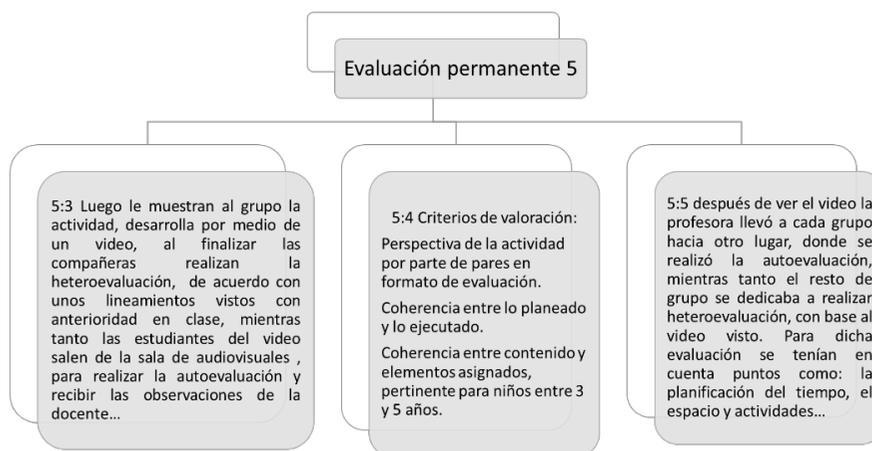


Figura 8. Red docente 5.

Fuente: autoras

Docente 6

Se hace evidente (ver figura 9) el papel central que ocupa el estudiante en el desarrollo de las actividades, en este como en otros casos, los desarrollos de actividades previas preparan a los estudiantes para compartir hallazgos por grupos o en plenarias. Vale la pena señalar que en la categoría de docente mediador también entra en juego el propiciar la pregunta y la duda en los estudiantes, que finalmente es resuelta por ellos mismos.

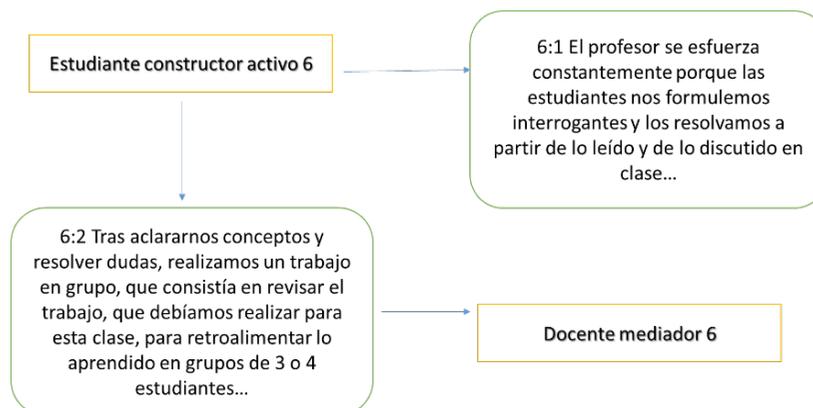


Figura 9. Red docente 6.

Fuente: autoras.

Docente 7

La información analizada, en este caso, deja ver aspectos relacionados con la categoría proceso de aprendizaje contextualizado, en la mayoría de las actividades los estudiantes relacionan la teoría con la práctica al hacer aplicaciones o ejercicio propios para determinadas edades con infantes, los estudiantes establecen conexiones y sentidos a los conceptos trabajados (Ver figura 10)

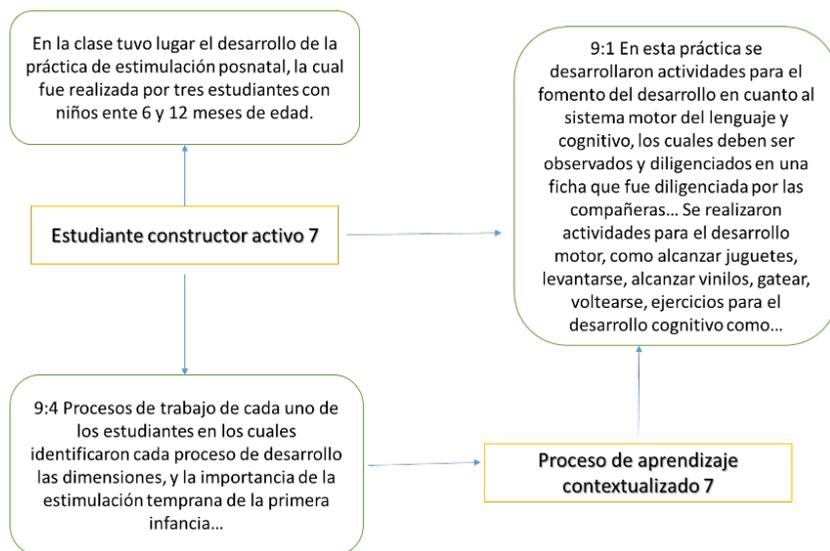


Figura 10. Red docente 7.

Fuente autoras

Estrategias didácticas

El análisis de la información recogida hizo evidente que las estrategias implementadas para mediar el aprendizaje en el aula en este programa de Licenciatura en Educación Infantil, cuentan con actividades de entrada o iniciales, presentadas como saberes previos. Estas actividades buscan activar los saberes o experiencias previas relacionadas con el nuevo conocimiento, de tal manera que el estudiante se prepara en relación con qué aprender y cómo se va a aprender. La discusión guiada, la actividad generadora de información previa, y la lluvia de ideas, son algunas posibilidades.

Las actividades de construcción colectiva del conocimiento, pretenden que el estudiante reinterprete la nueva información, que la lea desde sus propios esquemas y le conceda sus propios sentidos. Esto teniendo en cuenta que el estudiante no recibe pasivamente la información. De manera que el saber lo elabora el estudiante a través de acciones que hace sobre la realidad, es decir a través de la acción cotidiana; en la resolución de problemas el estudiante da cuenta del aprendizaje construido. Entre otras, las actividades halladas fueron:

Construcción de conclusiones: El encuentro con los estudiantes es un espacio que permite la construcción permanente de conocimiento. A partir de la bibliografía sugerida, el estudiante consulta en las horas de trabajo autónomo y en clase aclara inquietudes, soluciona ejercicios y discute temáticas específicas con el docente y desencadena en la construcción de conclusiones colectivas.

Talleres y estudio en grupo: La solución de talleres permite afianzar procesos de análisis, síntesis, abstracción y argumentación de los estudiantes. De la misma forma, la posibilidad de trabajar con otros fortalece las habilidades comunicativas y ciudadanas. El docente en este caso favorece la discusión grupal y modera algunos espacios de socialización.

Debates sobre problemáticas del contexto: Los estudiantes preparan sus intervenciones, y en clase la discusión y el diálogo permite el crecimiento personal y grupal, así como el análisis de problemáticas actuales.

Exposiciones grupales e individuales: Es una de las maneras como los estudiantes presentan a sus compañeros y docentes: consultas, solución de ejercicios, conclusiones de salidas de campo. El docente es un agente que participa de la exposición, está atento para aclarar inquietudes, el estudiante es el actor principal.

Aprendizaje basado en problemas- Estudio de casos: Los estudiantes discuten en clase y terminan su consulta y análisis como parte de trabajo autónomo. El apoyo de recursos digitales y apoyos virtuales en la presentación de informes es valioso en esta actividad.

Juego de roles: Permite aprender de manera significativa, lúdica y grupal diferentes conceptos. Teniendo en cuenta que cada uno de los integrantes del equipo asume un rol importante en la consecución de determinada meta, el compromiso personal con la actividad propuesta recobra mayor sentido porque hace parte de una meta grupal.

Las actividades de aplicación y confrontación, contribuye a solucionar problemas cercanos a los estudiantes y a la comunidad en que vive. Algunas halladas en el proceso de investigación que favorecen la aplicación de conocimientos se presentan a continuación:

Salidas de Campo: Visita a diferentes entornos educativos en la que los estudiantes aprenden por observación y socialización de experiencia de maestros u otros agentes educativos sobre la dinámica de aula o de la institución, la dirección de grupo, o la enseñanza de una disciplina. El uso de registros y protocolos favorece la recolección y el análisis de la observación intencionada realizada durante la salida.

Prácticas simuladas y/o demostrativas, A partir de conceptos y teoría abordadas, los estudiantes diseñan actividades pedagógicas para aplicar, bien sea con niños o con sus propios compañeros. Estas actividades se diseñan en algunos casos con formatos acordados, en otras ocasiones los estudiantes graban las secuencias y socializan los videos y en otros momentos, con grupos de niños de determinadas edades, se aplican los diseños en presencia de sus compañeros.

Prácticas de inmersión: En ellas el estudiante desarrolla procesos de enseñanza en un aula de clase de un establecimiento educativo, acompañados por el docente de aula.

La evaluación de la mediación tiene un carácter permanente, gradual e integral. Pues de ella se obtiene información sobre la calidad del desempeño, avance y rendimiento del estudiante y la calidad de los procesos empleados por los docentes de diferentes fuentes.

Finalmente es evidente el uso de variados recursos, presentados en diferentes formatos en consideración a los diversos estilos de aprendizaje, que además de diversificar las estrategias didácticas permiten diseñar ambientes de aprendizaje con diversidad de recursos pedagógicos que promueven el aprendizaje e incluyen los diversos lenguajes, desde el visual, el escrito, el auditivo entre otros.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados presentados anteriormente proponemos una posible ruta para mediar los procesos de enseñanza aprendizaje, bajo el enfoque constructivista, en el cual el docente asume un rol mediador y el estudiante resulta ser el centro del proceso. En la figura 11 se presenta la ruta diseñada.



Figura 11. Ruta de Mediación.

Fuente: autoras

El análisis de la información recolectada permitió establecer en los siete casos, el papel activo que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en la construcción de saberes, esto supone la presencia de docentes mediadores que a través del diseño y aplicación de actividades les confieren a los estudiantes este rol central. En ninguno de los casos el análisis arrojó relación de las prácticas de los docentes con un papel centrado únicamente en la trasmisión de contenidos o en la pasividad del estudiante, por el contrario, hay variedad de actividades que denotan intencionalidad pedagógica.

Lo anterior hace evidente la coherencia entre las estrategias utilizadas por los docentes y el modelo pedagógico de la IES. Es de señalar que un docente que modera conversaciones para construir conocimiento, que escucha, que asesora, favorece que sean los estudiantes quienes a partir de sus saberes y de las consultas realizadas aborden y construyan los conceptos, reemplaza los discursos centrados en el docente y la actitud pasiva del estudiante. Además, favorecer el trabajo cooperativo entre los estudiantes le confiere el papel mediador al docente. Así mismo, cuando el docente implementa estrategias centradas en los estudiantes, logra en ellos el desarrollo de su capacidad crítica, reflexiva y creadora, entre otros beneficios cognitivos que tiene este tipo de actividades. De acuerdo con Silvestre (2002) un maestro estimula al estudiante para que elabore sus propias ideas cuando se le pide que las ponga a prueba de diversas maneras y muestre su propio conocimiento.

Respecto a la evaluación se hallaron esfuerzos por hacerla parmente y participativa, la presencia de procesos de heteroevaluación y autoevaluación, así como la valoración del aprendizaje a través de diferentes métodos, valida la afirmación anterior. Sin embargo, en la mayoría de los casos no se precisó información sobre el uso de criterios de valoración, tampoco sobre los instrumentos utilizados para valorar como rejillas o rúbricas. Conviene pues, fortalecer este aspecto en las prácticas pedagógicas a fin de establecer el alcance de los desempeños, el estado de las competencias propuestas y lograr mayor claridad respecto a la evaluación cualitativa.

El horario flexible propuesto para el programa de Licenciatura en Educación Infantil supone espacios prolongados entre las sesiones de clase por asignatura, esta condición especial hace aún más necesario el uso de diferentes recursos que apoyen el aprendizaje, pero a la vez que permitan hacer seguimiento al trabajo autónomo que hacen los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Aragón, M. Y. Jiménez (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: estrategia docente para elevar la calidad educativa, CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, Volumen. 9, pp. 1-21.
- Barriga, F. Y Hernández Rojas. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mcgraw-hill.
- Bixio, C. (2000). *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Brousseau, G. (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Castillo, S (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo del tic en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME* (11). Recuperado el 2 de julio de 2019. en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33511202>> ISSN 1665-2436.
- Coll, C. (1998) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*. Volumen (41) p.p.131-142.
- Chamlian, H. (2003) *Docência na universidade: professores inovadores na USP*. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, Volumen. 118, p. 41-64. Recuperado el 4 de febrero de 2020 de: <https://bit.ly/3zoDyq8>
- Díaz Barriga, F (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Diccionario Pedagógico AMEI-WAECE (2019) *Didáctica*. Recuperado el 22 de octubre de 2019 de: <http://waece.org/diccionario/index.php>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno editores.
- Flórez Ochoa, R. (2005) *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mcgraw-Hill
- García Ruiz, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Volumen. 20, pp. 253-269.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill: Bogotá.
- Iafrancesco, G (2004). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Marqués. P. (2001). *Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. UAB.
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. en A. García-Valcárcel (coord.) *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 155-198.
- Medina R. A. Mata F. S., (2009) *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015) *Lineamientos de Calidad para las Licenciatura en Educación*. Recuperado el 25 de septiembre de 2019 de: <https://bit.ly/35dpUZ9>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó.
- Rodríguez Ramírez, N. E.; Delgadillo Salgado, M. D.; Torres Trejo, S. L. (2018). Los ambientes de aprendizaje constructivistas como alternativa para generar innovación en la universidad. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, (2), 41-52.
- Serrano, J. M. Y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (13). Recuperado el 2 de septiembre de 2019 en: <https://bit.ly/3vceuQ0>

- Silvestre, M. (2002). Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador y educativo. México: Ediciones CEIDE
- Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación
- Tovar-Gálvez, J. & García, G. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Revista de Educação e Pesquisa*, 38(4), 881-895.
- Escribano González, A. (2004). Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general. España: Ediciones Universidad de Castilla – La Mancha.
- Zabalza, M. (1991). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea S.A.