

INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTERRICO



ANÁLISIS DE LA REFLEXIÓN PARA LA  
AUTORREGULACIÓN DEL ACTO PEDAGÓGICO EN LA  
EJECUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES, POR PARTE  
DEL GRUPO INVESTIGADOR, ESTUDIANTES DEL QUINTO  
AÑO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA  
ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL INSTITUTO  
PEDAGÓGICO NACIONAL MONTERRICO

Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación Primaria

CERNA VELÁSQUEZ Melissa Veneración

ROJAS ARROYO Erika Milagros

ULFFE TUESTA Úrsula Ivette

Lima - 2007



A Rossana Gómez, por sus  
enseñanzas, dedicación y  
paciencia.

A mi papá, mamá y hermanos, por  
apoyarme en este proyecto de vida.  
Por permitirme crecer con ellos y  
para ellos.

Erika

A todas las personas que ayudaron  
a culminar mi carrera, en especial a  
mi familia.

A mis queridos Ian y Javiercito.

Úrsula

A mis padres y hermanos, por su  
apoyo incondicional.

A mis queridas Ángela y Massiel.

Melissa

## SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	XI
<b>I. MARCO TEÓRICO</b>	
1. Planteamiento del Problema.....	2
2. Antecedentes.....	10
3. Sustento Teórico.....	12
3.1. Acto Pedagógico.....	12
3.1.1. Finalidad del Acto Pedagógico.....	14
A. La Enseñanza como primera intensión del Acto Pedagógico .....	14
B. El Aprendizaje como segunda finalidad del Acto Pedagógico.....	16
3.2. Protagonistas del Acto Pedagógico.....	17

3.2.1.	El Docente.....	17
3.2.2.	El Alumno.....	19
3.3.	La Pedagogía Crítica.....	19
3.3.1.	Definición.....	19
3.3.2.	Importancia de la Pedagogía Crítica.....	21
3.3.3.	Características de la Pedagogía Crítica.....	22
3.3.4.	Principios de la Pedagogía Crítica.....	22
3.3.5.	Procesos para alcanzar la Autorreflexión según la Pedagogía Crítica .....	23
3.3.6.	Elementos de la Pedagogía Crítica.....	24
3.3.7.	La Pedagogía Crítica como elemento del Acto Pedagógico.....	25
3.4.	Ejecución de las Prácticas Docentes.....	26
3.4.1.	La Práctica Docente en el IPNM.....	26
3.4.2.	El Docente Practicante.....	28
	A. Definición y Características.....	28
	B. Historia personal del Docente Practicante...	30
	C. Concepciones Psico – socio – pedagógicas del Docente Practicante.....	32
3.4.3.	Ambigüedad de Roles: Practicante y Docente ..	33
	A. El Rol del Practicante.....	34
	B. El Rol Docente.....	35
3.5.	La Teoría Constructivista como Teoría Profesada en la Práctica Docente.....	36
3.5.1.	Definición de la Teoría Profesada.....	36
3.5.2.	El Enfoque Constructivista.....	37
3.5.3.	Roles que debe asumir el Docente	

	Constructivista.....	39
3.5.4.	Relación Docente – Alumno desde el Enfoque Constructivista.....	40
3.5.5.	La Disciplina en el Aula Constructivista.....	41
3.6.	La Tendencia Pedagógica Tradicional como Teoría en Uso en la Práctica Profesional.....	44
3.6.1.	Definición de Teoría en Uso.....	44
3.6.2.	La Tendencia Pedagógica Tradicional.....	45
3.6.3.	Relación Docente – Alumno desde la Tendencia Pedagógica Tradicional.....	48
3.6.4.	La Disciplina desde la Tendencia Pedagógica Tradicional.....	49
3.7.	Confrontación entre la Teoría Profesada y la Teoría en Uso.....	51
3.7.1.	Desempeño Explícito del Docente.....	53
	A. El ejercicio de la Autoridad en el Aula.....	53
	a) Sentido de Poder .....	54
	- Autoridad.....	54
	- Tipos de Autoridad.....	54
	- Poder.....	55
	- Tipología del Docente Según el Ejercicio del Poder.....	57
	b) Sentido de Flexibilidad.....	62
3.7.2.	Desempeño Implícito del Docente.....	64
	A. Yo Personal.....	65
	a) Autoconocimiento del Ser.....	65
	b) Autoestima.....	66

c) La Asertividad.....	66 ✓
d) La Frustración.....	67
B. Yo Profesional.....	68
a) La Motivación.....	69
b) Creatividad.....	69
c) Reflexión Docente.....	69
3.8.1. Definición.....	69
3.8.2. Características.....	73
3.8.3. Importancia .....	74
3.8.4. Reflexión sobre la Acción.....	74
A. Acción.....	76
B. Reflexión en la Acción.....	76
C. Descripción de la Reflexión en la Acción.	76
D. Reflexión sobre la Descripción de la Reflexión en la Acción .....	77
4. Objetivos.....	78
5. Variables.....	80

## II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Diseño de la Investigación .....	82
2. Población .....	85
3. Instrumentos.....	87

## III. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS

## CONCLUSIONES

## REFERENCIAS

## ANEXOS

- Instrumentos
- Matriz de consistencia

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años la investigación educativa ha centrado su interés en el proceso de formación del futuro docente. Centros de formación magisterial como institutos y universidades de América Latina han realizado investigaciones sobre el papel formativo de la práctica profesional en la construcción de la experiencia, así como el paso del futuro docente de la educación del saber teórico al quehacer práctico.

Esta transición cobra características particulares cuando se trata del docente practicante, es decir del estudiante del último año de formación educativa. Autoras como las argentinas Cristina Davini e Isabelle Mansione afirman que en este periodo el futuro docente experimenta

tensiones surgidas de las dicotomías existentes entre la teoría y la práctica educativa y la doble identidad estudiante – docente, las cuales trascienden de tal manera que no sólo afectan su desempeño docente, sino su emocionalidad.

En el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico el ejercicio docente se asume de manera plena en el quinto año de Formación Inicial Docente. En este período se busca que el futuro profesional ejercite los conocimientos transmitidos a lo largo de su formación. Sin embargo, en el camino, el docente practicante enfrenta y vivencia situaciones discordantes que cuestionan su formación y exigen de él soluciones adecuadas, oportunas y efectivas para resolverlas.

Por tanto, es necesario que el docente practicante del IPNM cuente con las herramientas idóneas para superar divergencias y tensiones surgidas de tal disfunción.

Es por ello que consideramos que se deben sistematizar los procesos de reflexión para la autorregulación del acto pedagógico. Esta reflexión debe ser entendida como un proceso formal, intencionado, participativo, que permita al docente tomar conciencia de su desempeño explícito e implícito enmarcado en la ejecución del acto pedagógico.

En la presente investigación se ha alcanzado el nivel de reflexión en la acción, que se traduce en el inicio de la modificación de las concepciones psico – socio – pedagógicas de los docentes practicantes, referidas al orden y disciplina y las relaciones maestro – alumno, y por tanto se ha iniciado el proceso de autorregulación del acto pedagógico.

Así para buscar un cambio y otorgarle mayor valor a nuestro desempeño, se ha visto conveniente otorgarle cotidianeidad y enmarcarla en un proceso formal.

Para efectos de este trabajo ha sido dividido en las siguientes partes:

En la primera parte se encuentra el Planteamiento del problema; en el que a partir de la experiencia vivida en la práctica discontinua y continua, se da a conocer la ausencia de una práctica reflexiva en los docentes practicantes del IPNM de Educación Primaria.

En la segunda parte se expone el marco teórico referido a la ejecución del acto pedagógico en la práctica docente en el IPNM y la práctica reflexiva.

A continuación se presenta la metodología que consta de las siguientes etapas:

La primera que busca recoger información sobre la manera en la que se llevó a cabo, de manera individual, el proceso de reflexión.

En la segunda en la que se recoge información proveniente de los agentes externos: asesora de práctica, directora o coordinadora de la institución educativa, y los alumnos.

En la tercera parte se presenta la variable enmarcada en la ejecución del acto pedagógico, los aspectos, objetivos, conclusiones y sugerencias.

En la etapa final se presenta el análisis y el tratamiento de la información recogida.

Esperamos que este trabajo contribuya a la mejora y optimización de la ejecución de la práctica docente del estudiante del IPNM. De manera que la práctica reflexiva se convierta desde sus primeros años de formación en un contenido transversal del plan curricular, que sea alentado en los cursos de formación básica y desarrollado y afianzado en los cursos de especialidad.

Así la reflexión sobre el quehacer docente se convertirá en la estrategia que permita al futuro docente evaluar y regular su desempeño profesional.

## I. MARCO TEÓRICO

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La práctica pedagógica se integra a la formación del profesorado a través de un programa que tiene como finalidad insertar al futuro docente a la realidad educativa, de manera tal que aplique o confronte la teoría con la práctica; y afiance su ser docente para asumir roles propios del trabajo del profesor.

Así, se entiende la práctica docente como el proceso que acompaña y consolida la formación docente. En ella se desarrolla y fortalece el rol del profesor en su quehacer social y socializador y en el contacto directo con la realidad educativa, para que desde allí, en la interacción, confronte los constructos teóricos con la práctica educativa. Entonces, la formación docente se orienta hacia la construcción del saber pedagógico, en una

dinámica que comprende al conocimiento como un producto histórico – social (enfoque de la pedagogía crítica de la enseñanza – aprendizaje).

Sin embargo, al experimentar dicha confrontación el docente puede percibir la insuficiencia de la teoría recibida al encontrar situaciones conflictivas que dificultan su ejercicio docente y para las que no cuenta con las herramientas psicológicas y pedagógicas necesarias.

Tales situaciones ocasionan que el docente, en su afán de solucionarlas, exteriorice sus concepciones psico – socio – pedagógicas, que son marcos de referencia, o conocimientos conscientes o no, producidos a partir de experiencias personales, sociales y culturales que trae consigo y que pueden ser fortalecidas durante los años de formación docente.

**“Se entiende por concepciones psico-socio-pedagógicas a un conjunto de ideas, conceptos y representaciones que sustentan la conducta docente. Se trata de concepciones sobre los procesos de aprendizaje, sobre como deben ser las situaciones de aprendizaje (qué se entiende por “enseñanza”, sobre la relación entre sistema educativo y sistema social), sobre la normatividad institucional, sobre las relaciones sociales al interior de la escuela, relación profesor - alumnos, etc.” (Hevia, 1990, p. 37).**

Dichas concepciones influyen en todos los aspectos del quehacer docente. Sin embargo, uno de los aspectos en los que el docente

practicante manifiesta con mayor claridad esas concepciones, es el de la relación docente - alumno. En esta relación se suceden episodios de tensión y conflicto, debido, entre otras causas, a un ejercicio inadecuado de la autoridad y del poder, y a una carencia de estrategias que permitieran optimizar las relaciones interpersonales con los alumnos. Como afirma Rodríguez García (1998):

**“La forma de gestionar las formas de poder en la escuela es determinante a la hora de crear un clima de aula. (El profesor determina) la forma de ejercer el poder en relación con parámetros como la autoridad, disciplina, toma de decisiones, órdenes en clase o la imagen de alumnos educados que tenga” (Rodríguez García, 1998, p. 67).**

Este ejercicio inadecuado del poder y la autoridad en el aula desencadena conflictos y tensiones para los cuales el docente practicante no se encuentra preparado, entre otras razones por su incipiente experiencia en el ejercicio docente; y la ambigüedad de roles que asume al ser estudiante en formación pedagógica y docente en ejercicio.

Estos conflictos y tensiones también se evidencian en el inadecuado manejo que el docente muestra frente a emociones como enojo y desmotivación, lo que a su vez lo lleva a experimentar sentimientos de frustración, decepción e inestabilidad. Así el acto pedagógico adquiere carácter relativo.

**“Muchos educadores estiman que su incapacidad para manejar la disciplina les impide disfrutar el ejercicio de su profesión, al elaborar sentimientos de frustración e ineptitud. Esta situación no solo es frustrante para el docente como ser humano, sino que ocasiona situaciones de tensión en el aula” (Cubero, 2004, p. 112).**

Por lo expuesto, se hizo necesario orientar la construcción del saber pedagógico en la formación docente a fin de brindar al profesor las herramientas que lo lleven a realizar una optimización de la ejecución de su acto pedagógico.

Una de esas herramientas debe ser la práctica reflexiva del propio acto; con la intención de modificar las concepciones psico – socio – pedagógicas poco convenientes del docente practicante y por ende, elevar la calidad y eficiencia de la formación profesional. El conocimiento pedagógico que se intenta construir en los estudiantes, debe orientarse en la dinámica de una reflexión crítica con el fin de comprender la naturaleza de la teoría y la práctica, a fin de que ambas contribuyan en la acción a mejorar la práctica pedagógica.

Así, los docentes practicantes se involucrarán en un proceso de reflexión sobre su quehacer, que le otorgue las herramientas necesarias para modificar sus concepciones psico – socio – pedagógicas, logrando una mejora de las relaciones con los alumnos.

No obstante, en la formación docente del IPNM, el conjunto de actos pedagógicos ejecutados ha mostrado indicios de ser realizado de forma poco reflexiva. Tal como lo demuestran los resultados de la encuesta aplicada en mayo de 2005 a los estudiantes de práctica docente (Discontinua I) donde se obtuvo información acerca de la reflexión sobre la ejecución de la práctica docente de los estudiantes de educación primaria. Ésta es considerada por los encuestados como necesaria e importante (86 %) y por tanto realizadas. Sin embargo, se observa a partir de la encuesta, que estas prácticas reflexivas son informales y poco estructuradas (86 %), así como de participación escasa en la búsqueda de la reflexión (57 %). Logrando de las características anteriores, intervenciones pobres, en las dificultades ocurridas durante la ejecución de la práctica pedagógica (57 %).

Estos resultados evidencian mayor urgencia de que la reflexión sobre la práctica la realice el docente practicante antes que se encuentre en el ejercicio pleno de la reflexión, como afirma Perrenoud (2004).

**“Mientras que los practicantes experimentados dan poca importancia a sus gestos cotidianos o ni siquiera son conscientes de ellos, los estudiantes tienen en cuenta lo que consideran como serenidad y competencias, adquiridas con gran esfuerzo. Por consiguiente, la condición de principiante implica, a grandes rasgos, una disponibilidad, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una apertura a la reflexión” (Perrenoud, 2004, p. 96).**

De este modo nuestra investigación buscó autorregular el acto pedagógico en la ejecución de las prácticas docentes, a partir de la práctica reflexiva por la cual el docente tome conciencia y reflexione sobre su actuar, con la intención de modificar las concepciones psico-socio-pedagógicas que subyacen en él y que determinan su ejercicio docente.

Por ello, la variable de investigación se refiere al acto pedagógico autorregulado a partir de la reflexión del docente sobre la ejecución de sus prácticas pedagógicas. En esta investigación se analizará la relación docente – alumno, que evidencia el desempeño explícito del docente; y la ambigüedad de roles y el autoconocimiento del ser, que se relacionan con su desempeño implícito.

En esta investigación se sostiene entonces que un docente que ha sido preparado para realizar regularmente el ejercicio de la reflexión será un docente que se sentirá bien consigo mismo, satisfecho con su desempeño y satisfecho por cubrir con las expectativas que tienen sus alumnos de él. De este modo, el conocimiento pedagógico que se intenta construir en los docentes practicantes debe orientarse en la dinámica de una reflexión crítica con el fin de comprender que no siempre existe correspondencia entre la teoría y la práctica. Es decir que la interacción complementaria de reflexión – acción permite mejorar las concepciones psico – socio – pedagógicas que obstaculizan la calidad y eficiencia del acto pedagógico

de la práctica docente, en la medida en que permita un nuevo actuar del docente, mejor al anterior.

Se afirma que el ciclo acción - reflexión - acción es constitutivo de la formación y práctica docente, como lo expone Liliana Sanjurjo (2002).

**“...proceso reflexivo como aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que la determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos” (Liliana Sanjurjo, 2002, p. 55).**

La presente investigación se sustenta bajo el proceso metodológico de la investigación protagónica, según Ricardo Hevia y otros (1990).

**“La investigación protagónica se propone apoyar a los docentes en la reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas cotidianas, con el objetivo de favorecer un proceso de comprensión del rol docente que asumen, creando así condiciones para transformarlo” (Hevia 1990, p. 39).**

Esta investigación protagónica obedece las siguientes etapas:

1. Análisis Exploratorio
2. Análisis Confirmatorio
3. Análisis Reflexivo

Siguiendo este proceso, se completa la experiencia de la mejora de las prácticas docentes autorregulándolas a través de una continua reflexión

para optimizar los procesos propios del programa de prácticas docentes en el IPNM.

Por todo lo expuesto nos cuestionamos acerca de:

**¿Cómo se autorregula el acto pedagógico a partir de la reflexión en la ejecución de las prácticas docentes por parte del grupo investigador, estudiantes del quinto año de Formación Inicial Docente de la Especialidad de Educación Primaria del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico?**

## 2. ANTECEDENTES

Se toma como referencia la investigación protagónica realizada por Gloria Inostroza de Céliz (1992) realizada en la Universidad Católica de Temuco en Chile: "Talleres Pedagógicos" y en la que participan los estudiantes de pedagogía. Se vio conveniente tomarla en cuenta ya que las características que presentan sus alumnos, practicantes de pedagogía, son similares a las encontradas en las practicantes de Educación Primaria del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Se percibe en ambos un déficit de reflexión sobre la ejecución de su acto pedagógico que dificulta el aprendizaje de los practicantes.

El objetivo de la investigación realizada por Gloria Inostroza en sus "Talleres Pedagógicos" fue el de modificar por la reflexión – acción,

actitudes, modos de enseñar y aprender que los docentes habían adquirido como parte de sus concepciones psico – socio – pedagógicas. Hinostroza buscaba que los estudiantes desarrollen su autonomía, y capacidad crítica; y aprendan a actuar en coherencia con su propio sentir y pensar en un proceso activo, socialmente construido y compartido. Así se llegó al siguiente resultado:

Que los alumnos de la Universidad de Temuco lograron modificar sus formas de enseñar, reestructurando sus sentimientos y relaciones al actuar reflexivamente, permitiéndoles plantear alternativas de cambio, por lo tanto, se llegó a la conclusión de que reflexionando críticamente se pueden elaborar alternativas de solución que faciliten el aprendizaje.

Tomando estos aportes, pretendemos sentar las bases para propiciar el cambio de las concepciones psico-socio-pedagógicas luego de que los docentes practicantes de Educación Primaria del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico realicen un proceso de reflexión, que los lleve a mejorar el proceso de ejecución de su acto pedagógico.

Este cambio se hace necesario ante la actitud personal poco persistente y sistematizada de los alumnos del IPNM frente a la reflexión; y por ende, de un escaso entrenamiento en práctica reflexiva.

### 3. SUSTENTO TEÓRICO

#### 3.1. Acto Pedagógico

El acto pedagógico es entendido como el conjunto de acciones, comportamientos y relaciones que son producto de la interacción del docente con sus alumnos, a través de un conjunto de estrategias y una intencionalidad.

Al ser el acto pedagógico un grupo de comportamientos e interrelaciones entre personas (docente - alumno) es entendido entonces como un fenómeno de carácter social, en el que se comparten mutuamente códigos, como la comunicación, la interacción y la cohesión social. Estos son llamados

Representaciones Sociales. **“Las representaciones sociales son un conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”** (Moscovi, 2001, p. 76). Entonces, en el acto pedagógico interactúan docente y alumnos, en un proceso comunicativo donde se sugieren sentidos y significados, y se da pie a interpretaciones, las mismas que ayudan a la cohesión social. Por eso en el aula de clases, los protagonistas interactúan a partir de roles o atribuciones que la sociedad ha definido para cada uno.

En medio de ese proceso de socialización, el docente se plantea una serie de objetivos pedagógicos para la actividad didáctica en el aula; el alumno se apropia del conocimiento.

Desde esta mirada se concibe el acto pedagógico como una relación y articulación entre lo individual y lo social, tal como dice;

**“El acto pedagógico es un encuentro, una relación (...) que se da en un espacio y en un tiempo, surge de un contexto socio-cultural, es una realidad concreta, se da en un escenario, es una acción entre el que aprende y el que enseña, es el intercambio para la apropiación de un contenido por parte de un sujeto en interacción con otro” (Souto, 1993, p. 27).**

### **3.1.1 Finalidad del Acto Pedagógico**

El acto pedagógico no es un proceso pasivo, es más bien un proceso dinámico, realizado por los protagonistas del mismo. Tiene como intención bidireccional la enseñanza - aprendizaje de dichos protagonistas.

Por tanto, la finalidad del acto pedagógico recae en un acto conciente dirigido a la producción del aprendizaje y desarrollo principalmente del alumno; y en el que toda o casi toda la enseñanza que se produce al interior de la escuela tiene una participación activa y condicionada del profesor.

#### **A. La enseñanza como primera intención del acto pedagógico**

Se entiende como enseñanza a la actuación de un profesional que ha recibido el encargo de una institución educativa y cuenta con un reconocimiento público para poder actuar sobre un sujeto de aprendizaje (alumno), al que se le transmite información actualizada con el objetivo de desarrollar sus capacidades personales, especializar determinadas habilidades y promover la construcción y reconstrucción de conocimientos.

Al entenderse el acto pedagógico como una articulación del ser individual y el ser social de dos protagonistas (docente – alumno), se asume que cada uno de estos protagonistas posee una serie de experiencias aprendizajes, y hábitos que trae consigo, y que se hacen evidentes al momento de interactuar. Así, el alumno no sólo aprende del conjunto de contenidos que el docente profesa o enseña de manera explícita, sino también del comportamiento y valores que este haga evidente en su actuar, de manera implícita. Por otro lado, el docente aprende de los resultados que se van obteniendo de sus alumnos.

En resumen como dice Orellana (2004) sobre la enseñanza:

**“En el aula la enseñanza escolar mantiene una comunicación interactiva, sobre conocimientos, habilidades o destrezas en una situación pedagógica entre una persona que enseña y otra que aprende, al punto que no se puede entender una enseñanza con la ausencia de uno de ellos, de forma tal que los dos aprenden mutuamente” (Orellana, 2004, p. 89).**

En conclusión la enseñanza tiene dos direcciones:

1. Enseñanza por parte del docente;
2. Enseñanza por parte del alumno.

Sin embargo, el que tiene la responsabilidad suprema es el docente. El alumno es el que recibe la enseñanza y la construye de forma que adquiere nuevos conceptos. Cuando el profesor aprende del alumno lo realiza a partir de las reflexiones que hace en función a él y a su desempeño, desde qué postura toma frente a la comunicación con su alumno, como actúa ante un evento imprevisto en la escena de clases, cómo son las relaciones de poder que mantiene, cómo es su desempeño en la institución que trabaja, en qué medida cumple con las necesidades de la sociedad en la que está desempeñándose.

#### **B. El aprendizaje como segunda finalidad del acto pedagógico**

El aprendizaje está entendido como el proceso de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes, o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza. Dicho proceso causa un cambio persistente, medible y específico en el comportamiento del alumno.

Según el Constructivismo, el educando se formula un constructo mental nuevo, o reconstruye algunos previos (conocimientos conceptuales, actitudinales o procedimentales). Por lo tanto el aprendizaje es el resultado de lo que se enseña y está unido a la experiencia, fruto de la interacción del alumno con su entorno.

No obstante, el aprendizaje se toma del entorno del individuo, necesita del papel que jueguen ciertos aspectos como tiempo, espacio, habilidades, y otros recursos, para que perdure en el tiempo.

### **3.2. Protagonistas del Acto Pedagógico**

#### **3.2.1. El Docente**

El Docente es el profesional que ha recibido una formación especializada con el fin de estar capacitado para la enseñanza y el aprendizaje sobre algún conocimiento o conjunto de contenidos de diversa índole, ya sea conceptual, actitudinal, procedimental, El docente es el que debe saber: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar? Aquí están involucradas las estrategias y los tipos de enseñanza que él profesa (César Coll, 1996).

El profesor es la persona preparada para llevar con eficiencia su rol docente. Se le considera como un mediador de los aprendizajes de los estudiantes. Afirma Tébar que el docente es un experto caracterizado por dominar contenidos y planificarlos, pero además es flexible, porque pueden adecuarlos según las necesidades de su grupo. Continúa Tébar (2003):

- Establece metas y muestra perseverancia
- Fomenta los hábitos de estudio y la metacognición
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos y transferibles.
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad y pensamiento convergente.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen y el interés por alcanzar nuevas metas.
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué.
- Ayuda a controlar la impulsividad.
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos (discusión reflexiva), fomentando la empatía del grupo.
- Atiende las diferencias individuales.
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas y valores.

En consecuencia, el profesor es el guía y promotor de la formación integral del educando. El papel que cumple es primordial y vocacional. No cualquier persona puede estar capacitada para tal proceso. Es ahí donde reside la propuesta de cambio a partir de una reflexión exhaustiva del quehacer docente, en la medida que él tome conciencia de la preponderancia de su actuar en la enseñanza y en el aprendizaje con los alumnos.

### 3.2.2. El Alumno

El alumno es definido como el eje de la enseñanza, sobre el cual gira la educación escolar. No puede existir enseñanza sin alumno. Ésta actúa sobre él para producir aprendizaje y promover su responsabilidad sobre su adquisición de conocimientos. El alumno posee una gran carga afectiva, esencial en el desarrollo de su socialización y su aprendizaje en el entorno cultural: Dice Migueles (2005).

**“La vida afectiva del niño está compuesta por tres novedades afectivas esenciales son el desarrollo de los sentimientos interindividuales (afectos, simpatías y antipatías) ligados a la socialización de las acciones, la aparición de los sentimientos morales intuitivos surgidos de las relaciones entre adultos y niños, y las regulaciones de intereses y valores, relacionados con el pensamiento intuitivo en general”.**

### 3.3. La Pedagogía Crítica

#### 3.3.1. Definición

La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt<sup>1</sup>, donde un grupo de intelectuales y filósofos debatieron y polemizaron sobre la fuente del conocimiento. Para

<sup>1</sup> La Escuela de Frankfurt tuvo sus orígenes en la década del 30, y se ha mantenido activa hasta la década del 80, con exponentes como Jürgen Habermas, que propugna a la teoría crítica como medio para alcanzar la verdad.

ellos, el conocimiento técnico e instrumental se enfrenta al conocimiento de carácter liberador, como elemento indispensable para descubrir los significados que se esconden detrás de los grandes discursos. Entonces, la teoría crítica buscó inventar una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno.

Por lo tanto, esta corriente se convirtió en un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde un enfoque crítico.

De todo lo expuesto anteriormente surgió, entonces, la pedagogía crítica como una pedagogía que cuestiona y responde a una realidad nueva, fruto de una exhaustiva reflexión, con el fin de comprender y tomar medidas con respecto a las causas que generan episodios disonantes que se dan en la realidad educativa diaria. Estos episodios disonantes se pueden evidenciar en la relación docente – alumno, la confrontación teoría – práctica educativa, los problemas de autoridad – ejercicio de poder, etc. Todas estas situaciones obviamente ocurridas en el aula de clase. Mónica Borja (2000) afirma:

**“La pedagogía crítica es una pedagogía respondiente, porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable, la cual desencadena una acción dirigida a rebelarse contra las causas que provocan una situación que se considera**

carente del beneficio esperado” (Borja, 2000, p. 112).

### 3.3.2. Importancia de la Pedagogía Crítica

Así, la importancia de Pedagogía crítica adquiere un carácter liberador. Al reflexionar el docente sobre los episodios disonantes o críticos que se suscitan, se está haciendo alto a los pensamientos, valores, o símbolos que más dominan y acarrearán consecuencias no satisfactorias. Adquiere un carácter reactor, transformador, al luchar con la cotidianeidad, el conformismo, la tradición, o la predominancia de concepciones, para buscar una solución pertinente; y dejar a un lado lo que impide al docente llevar a cabo un desempeño óptimo, donde confunde su ser con los frutos de su acción.

En este análisis Paulo Freire (1993) dilucida más la importancia de la Pedagogía Crítica cuando dice: **“La Pedagogía crítica es importante porque permite a los sujetos elaborar en forma crítica sus condiciones de dependencia para transformar la relación dialéctica entre autonomía y alineación, esta relación se plantea como una lucha entre desalienarse o mantenerse alienados, entre seguir prescripciones o tener opciones, entre ser espectadores o ser actores”** (Freire, 1993, p. 93). De modo concreto la pedagogía crítica se la puede tomar como una vía a la mejora del desempeño docente.

### 3.3.3. Características de la Pedagogía Crítica

La pedagogía Crítica tiene las siguientes características:

- Entiende la educación como un proceso de negociación, ya que facilita la comprensión de los significados de la realidad, por eso es importante que la *autoconciencia* se convierta en un proceso de permanente construcción que se apoye en experiencias personales.
- Es emancipadora, porque adquiere un compromiso con la justicia y la equidad.
- Apuesta por la autonomía y el autofortalecimiento. Porque permite a los profesores y a la comunidad educativa identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas sean la base para su autosuperación.

### 3.3.4. Principios de la Pedagogía Crítica

Entre sus principios están:

- La defensa de una educación para la libertad, como una condición primordial para el ejercicio de la democracia.
- Condena al autoritarismo y a la manipulación como actitud de poder por parte del profesor.

- Condena a la dicotomía entre el profesor que enseña y el alumno que aprende.
- El rechazo a la pretendida neutralidad de la educación.
- La necesidad de la participación de toda la comunidad en la planificación educativa.
- La introducción del criticismo en la enseñanza y el aprendizaje.

### 3.3.4

En este análisis la pedagogía crítica se funda en la autorreflexión y el diálogo entre los protagonistas de un grupo social. A partir de ahí la persona humana, de manera consciente, debe darse cuenta de sus propios condicionamientos, para librarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que están muy arraigadas en él.

### **3.3.5. Procesos para alcanzar la autorreflexión según la Pedagogía Crítica**

Estos procesos son pasos que según la Pedagogía Crítica el individuo va alcanzando según el grado de importancia de su reflexión. Se tiene:

- El cuestionamiento. Por el que el individuo toma conciencia que algo de su entorno inmediato, no anda bien. Se inquiere él mismo. Al realizar el cuestionamiento dentro de un grupo

social, lo que se cuestiona puede ser referido a religión, identidad, normas de culturas o roles establecidos.

- Punto de Revelación. La persona empieza a ver alguna problemática implícita.
- Momento de Cambio. Todo lo anterior lo alienta para cambiar y compartir el conocimiento.

### 3.3.6. Elementos de la Pedagogía Crítica.

La pedagogía Crítica tiene los siguientes elementos:

- El lenguaje, es el que contribuye a dar a conocer el entorno y determinadas relaciones sociales, a partir de sentidos y significados.
- La participación, porque en ésta entran a actuar los protagonistas de un entorno social.
- La comunicación, como un proceso que ayuda a afianzar el aprendizaje, que ayuda a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para cambiar lo que considera preciso.
- La significación, es decir posee una gran importancia para el individuo.
- La transformación, porque es la que implica un cambio.

La pedagogía crítica pone al individuo en contacto directo con su verdadera realidad, hace tomar conciencia acerca de los hábitos y costumbres, pensamientos que están arraigados en él. Por eso esta Pedagogía adquiere gran importancia en el ámbito docente, pues permite evaluar de una u otra forma dificultades y tensiones surgidas en el aula de clases.

### **3.3.7. La pedagogía crítica como elemento del acto pedagógico**

En este trabajo, se considera que la pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que puede ayudar a los estudiantes de educación, o docentes practicantes, a realizar cuestionamientos sobre su ejercicio docente y desafiar la dominación y permanencia que tienen de las creencias (concepciones) y prácticas pedagógicas que le generan problemas.

En otras palabras, desde la experiencia, es importante evaluar el trabajo docente desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica ya que ayuda al profesor a formular juicios críticos de lo que hace en la cotidianidad: **“El camino para la conciencia crítica debe ser, primero que todo, un camino consciente, una voz interior, que juzga nuestros actos (...); nadie exento de conciencia podría alcanzar verdadera responsabilidad”** (Briceño, 2004, p. 155). En este sentido, el docente debe trabajar para desarrollar su criticidad.

Esta pedagogía crítica posee gran relevancia en su modo de concebir lo interno y externo, en la manera de poner fin a lo que condiciona muchas veces el desempeño docente, y lo que le trae tensiones y frustraciones en su desempeño profesional.

Consideramos que este cuestionamiento que surge desde la pedagogía crítica se hace más urgente en el docente practicante del último año de formación regular, a fin de desarrollar en él el aprendizaje a partir de la reflexión, la investigación de su realidad y de las circunstancias que determinan su quehacer pedagógico en su vida cotidiana.

La Pedagogía Crítica intenta favorecer la reflexión autocrítica para no recaer en tradicionalismos ni parámetros.

### **3.4. Ejecución de las Prácticas Docentes**

#### **3.4.1. La Práctica Docente en la Especialidad de Primaria del IPNM**

En el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico se asume la práctica docente como un programa que se inserta a lo largo de los cinco años de formación docente. En los tres primeros años se orienta en la ejecución de programas educativos que buscan acercar

y sensibilizar al estudiante a la realidad educativa, para afianzar la vocación y los roles propios del docente. En los últimos dos años, el quehacer docente se afianza en los programas de práctica docente continua y discontinua. Según el Currículo Básico de Formación Inicial Docente del IPNM, para la especialidad de Educación Primaria, el programa de práctica continua busca desarrollar en el estudiante, entre otras competencias:

- Confrontar lo aprendido en una realidad concreta y reflexionar sobre su propia práctica y la de otros para optimizar roles, funciones y acciones inherentes al trabajo docente y afianzar su vocación profesional.
- Analizar, valorar e incorporar a su experiencia las innovaciones educativas, científicas y tecnológicas, y de cultura general.
- Sensibilizarse ante situaciones problemáticas existentes en la comunidad educativa. Diseñar y participar en proyectos de promoción comunal articulados en la programación curricular de acuerdo a requerimientos propios del centro educativo de práctica.

A diferencia de los primeros años, en estas últimas etapas, en la práctica docente se intensifica el contacto con la realidad educativa, así como el análisis y la sistematización de experiencias mediante los talleres pedagógicos. En este espacio se procura confrontar lo

aprendido en una realidad concreta y reflexionar sobre las propias prácticas y la de los otros.

El programa de prácticas discontinuas y continuas, se desarrolla en tres componentes:

- Técnico pedagógico.
- Gestión y administración.
- Promoción comunal.

Y éstas responden a competencias que contribuyen a formar con eficacia y calidad los roles propios del trabajo profesional. Se busca integrar la práctica con la intención de configurar el ser docente. **“Sin conocimiento práctico no se logra el saber profesional, y sólo con la experiencia no se alcanza el estilo profesional”** (Medina, 1997, p. 53).

### 3.4.2. El Docente Practicante

#### A. Definición y Características

En el IPNM se considera docente practicante a aquel estudiante que cursa el quinto año de Formación Inicial Docente. Phillipe Perrenoud (2004) habla de un “enseñante

practicante", que presenta los siguientes rasgos característicos:

- Se encuentra en medio de dos identidades, ya que por un lado abandona su papel de estudiante para transitar al de un profesional que asume responsabilidades.
- Tiene que afrontar y manejar tensiones como el estrés, la angustia y los miedos que se vuelven frecuentes en esta etapa.
- Necesita mucha energía, tiempo y concentración para enfrentar situaciones problemáticas novedosas que se le presentan.
- Su distribución del tiempo está sujeta a preparación y corrección de clases, por lo que no es muy segura.
- Afronta una sobrecarga excesiva de problemas lo que le lleva a un estado de sobrecarga cognitiva.
- Experimenta sentimientos de soledad porque ha perdido contacto diario o constante con sus compañeros de estudios para entablar nuevas relaciones con nuevos compañeros.
- Se encuentra frente a una disyuntiva ante su deseo de seguir modelos teóricos recibidos durante su formación y fórmulas pragmáticas que son efectivas en su desempeño.
- Tiene la percepción de que no posee o domina los conocimientos básicos de su profesión.

- Evalúa la separación entre lo que él esperaba y lo que enfrenta y la relaciona con percepciones de incompetencia y fragilidad personal.

Estos rasgos peculiares justificarían la necesidad de una reflexión sobre el quehacer docente en esta etapa de su Formación Inicial docente (quizá más que en cualquier otra etapa que vive el profesional docente).

**“Mientras que los practicantes experimentados dan poca importancia a sus gestos cotidianos o ni siquiera son conscientes de ellos, los estudiantes tienen en cuenta lo que consideran como serenidad y competencias adquiridas con gran esfuerzo (...) La condición de principiante implica a, grandes rasgos, una disponibilidad una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda una apertura a la reflexión” (Perrenoud, 2004, p. 96).**

## **B. Historia personal del docente practicante**

La historia personal del docente está referida en gran medida a sus experiencias biográficas anteriores, a sus expectativas, y a los modelos de imitación presentes en ellas, a las primeras experiencias en su vida profesional y las interacciones con superiores, docentes y alumnos.

Esa biografía influye su propia experiencia docente a lo largo de toda su vida como alumno y como profesional docente

**“Cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable periodo de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa” (Diker y Terigi, 1997, p. 110).**

Los docentes interiorizan modelos de su infancia, negativos o positivos (dependiendo de la perspectiva con la que se les mire), que luego, conciente o inconscientemente manifestarán en sus conductas en la ejecución de las prácticas. mediante el aprendizaje práctico y temprano de la cultura escolar se produce una interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores practicaron con ellos y que ellos actualizarán a la hora de hacerse cargo de las tareas docentes.

La manifestación de esta historia personal, generalmente no es de plena conciencia del docente practicante. Afirman Brockbank y Mc Gill, (2002) al referirse uno de ellos a su ejercicio profesional:

**“Hay (y ha habido) un área de 'inocencia' sobre algunos aspectos de mi ejercicio docente. Esa inocencia es en parte un resultado de mi propio origen y de las influencias recibidas a lo largo de mi vida” (Brockbank y Mc Gill, 2002, p. 36).**

Esta "inocencia" puede ser interpretada como un desconocimiento de parte del docente practicante de aquellas ideas, pensamientos, juicios o valores que él trae consigo, que ha interiorizado desde la infancia y que no serán evidentes a menos que inicie una práctica reflexiva formal y dialogada.

### **C. Concepciones psico – socio – pedagógicas del docente practicante**

Se parte de la base que las prácticas pedagógicas se sustentan en diversas concepciones internalizadas por los profesores. Por ejemplo, en la manera cómo un profesor enfrenta un problema disciplinario está presente también la forma cómo interpreta lo ocurrido y concibe la disciplina, la autoridad, las normas. etc. Así mismo, toda conducta individual del profesor está inserta en una práctica social específica, la práctica docente.

En otras palabras, las concepciones, las ideas o criterios que sustentan la práctica pedagógica cotidiana no pertenecen a un profesor individualmente, son parte de la cultura escolar y son compartidas por los diferentes actores del sistema educativo.

Las concepciones psico – socio – pedagógicas pueden ser conscientes o no, explícitas o implícitas para el docente. Son concepciones que se van internalizando en toda su historia de inserción en la cultura escolar y van conformando las pautas de conducta con las que asume el rol docente. Estas pautas se hacen rutinarias y se van transformando en algo obvio, evidente y natural.

Por eso se considera que es importante que el docente conozca, comprenda y cuestione sus concepciones psico-socio-pedagógicas, pues determinan el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula.

#### **3.4.3. Ambigüedad de roles: Practicante y Docente.**

La dualidad de roles que asume el docente practicante, como el tránsito de una identidad a otra, lo lleva a colocarse en un lugar especial dentro de la institución educativa en la que se desenvuelve.

Pues no está investido de la autoridad y de la legitimidad de docente de grado, además de estar sujeto a todas las exigencias y normas de la institución formadora.

Así las prácticas pueden entenderse como un proceso de transición, como una fase intermedia, ser estudiante o ser docente, como una fase en la que el docente practicante realiza tres difíciles transiciones: de la institución formadora a la institución educativa, de alumno a profesor y de la teoría a la práctica.

### A. El Rol del Practicante

Como practicante, el alumno de formación regular, se encuentra inmerso en la realidad educativa, sujeto a las exigencias y normas de la institución educadora en la que se forma. Es supervisado directamente en su desempeño por un asesor de Práctica que lo guía, supervisa y acompaña a lo largo de todo el año.

Al desempeñar este rol, el docente practicante aplica los contenidos que ha recibido y asimilado en sus años de formación. En esta etapa final el futuro docente debería alcanzar el Aprendizaje Reflexivo, por el que él cuestionará, adaptará y modificará los saberes aprehendidos. Para ellos, el Aprendizaje Reflexivo es **“...una forma de aprendizaje, fruto de la constante práctica reflexiva que el docente realice sobre su quehacer docente”** (Brockbank y Mc Gill, 2002, p. 39). Al alcanzar esta forma de aprendizaje, el docente podrá

cuestionar y adecuar sus modelos pedagógicos vigentes, a fin de que respondan a la realidad de su grupo de aula.

## B. El Rol Docente

Como docente el estudiante de 5to. Año de su Formación Inicial Docente de la especialidad de Educación Primaria ejerce, en algunos casos y dependiendo del centro de práctica, las funciones plenas de un docente titular. Es él quien dirige el desenvolvimiento del aula y del proceso de enseñanza – aprendizaje. Es considerado dentro de la institución educativa como el docente de grado y se le asignan las responsabilidades y deberes que la institución exige. Sin embargo, la falta de una remuneración económica por el trabajo que desempeña puede limitar su autonomía e identificación total con el rol de docente de grado que le ha tocado asumir.

En otros casos, el docente practicante asume las responsabilidades de aula asistiendo a un docente titular. En su desempeño cumple las mismas funciones que él, aunque implícitamente no se encuentra revestido de la misma autoridad, legitimidad y del mismo ejercicio del poder que el docente de grado. Esta situación puede generar en él sentimientos de ansiedad, frustración e incluso celos

profesionales que dificultarán su desempeño y afectarán su emocionalidad, si es que estos no son manejados adecuadamente.

### **3.5. La Teoría Constructivista como Teoría Profesada en la Práctica Docente**

#### **3.5.1. Definición de Teoría Profesada**

En esta investigación se utiliza el término "Teoría Profesada" para referirse al modelo teórico que guía el desempeño pedagógico del docente practicante y que ha asimilado en los años de su Formación Inicial Docente. En sentido general, se define: Teoría Profesada como: **"Lo que los docentes dicen que hacen en una situación dada, en la (teoría) que creen"** (Brockbank y Mc Gill, 2002, p. 43).

Se reconoce entonces la principal característica de la Teoría Profesada. Es declarada y evidente. Al referirse a la Teoría Profesada el docente practicante afirma seguir el enfoque constructivista para conducir su ejercicio profesional y todo lo que el implica (estrategias, contenidos, relación docente - alumno, ejercicio de poder y autoridad, disciplina). Su conciencia acerca de este modelo teórico lo lleva a aceptarlo explícitamente y a juzgarlo como el apropiado para su desempeño, además de aceptar las concepciones filosóficas de persona humana y aprendizaje que trae consigo.

En el centro de formación magisterial, estas concepciones tienen un carácter valorativo-humanista.

### 3.5.2. El Enfoque Constructivista

El Constructivismo es el enfoque pedagógico vigente en los últimos años en los diversos centros de formación magisterial. Para el enfoque constructivista, la escuela cumple un carácter social y socializador, pues los hombres somos parte de una cultura, de un contexto social determinado. La escuela no sólo debe enriquecer el ámbito cognitivo, sino también el personal y emocional del alumno, hacia todo esto apunta el enfoque constructivista.

**“La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no solo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices” (Coll, 1996, p. 75).**

En este sentido, podemos mencionar que el alumno debe cumplir un papel activo en la formación de su aprendizaje para así poder no solo recibir sino también comprender y construir las diversas teorías que le son proporcionadas y darles una visión personal. Este proceso no solo se basa en recibir, sino también en buscar en el

alumno la participación a través de sus conocimientos previos y así construir juntos un nuevo significado. Esto se llama aprendizaje significativo.

**“Para la percepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse al 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... en este proceso no solo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro...cuando hacemos esto estamos diciendo que estamos aprendiendo significativamente”. (Coll, 1996, p. 79).**

Por tanto, el constructivismo no es un proceso que conduzca solo a la acumulación de nuevos conocimientos, sino a la integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos y la nueva teoría, para construir un significado personal.

Pero todo lo mencionado debe ser guiado por una persona especializada, que en este caso viene a ser el docente. Es así que el constructivismo es un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno recibe la ayuda del profesor para orientar su aprendizaje. En este sentido el rol docente es fundamental.

### 3.5.3. Roles que debe asumir el docente constructivista.

El enfoque constructivista ofrece al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de sus decisiones y acciones. Es en este sentido que él cumple un papel muy importante al guiar el proceso formativo del alumno, es así que el docente debe estar preparado para cumplir el rol de moderador, facilitador y mediador. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición.

**“El profesor como mediador del aprendizaje debe conocer los intereses y diferencias individuales de sus alumnos; sus necesidades evolutivas; los estímulos de sus contextos familiares, comunitarios y educativos; y contextualizar las actividades que realice su aula” (Sanhueza, 2001, p. 64).**

Siguiendo este enfoque, el docente constructivista debe ser un docente crítico reflexivo, por ello debe orientar a sus alumnos para que desarrollen también este sentido de reflexión y criticidad, con el fin de conocer, criticar y afrontar diversas realidades. Para ello es necesario que mantenga óptimas relaciones con sus alumnos.

### 3.5.4. Relación docente – alumno desde el enfoque constructivista

Para que exista una relación que propicie el aprendizaje significativo debe establecerse entre docente y alumno un vínculo cercano, sujeto a una mediación dada por la palabra o una representación. Este contacto significa:

- Implicación emocional, intelectual y actitudinal entre las personas.
- Supone compromisos y acuerdos.
- Existe un interés mutuo en un objetivo o tarea común.

Esta relación implica que ambos son partícipes de los acuerdos y decisiones que serán tomados en clase y que deben ser cumplidos y respetados por ambas partes, con el fin de favorecer y enriquecer el aprendizaje y la formación integral del alumno.

Para lograr una buena relación docente – alumno, es básico el respeto mutuo. Es importante que el docente muestre apertura y seguridad a sus alumnos, pero a la vez, los alumnos también deben saber que el docente cumple el rol de autoridad en el aula, al guiar y orientar su aprendizaje. Es por ello que la disciplina cumple un factor primordial para poder desempeñar el rol docente y garantizar un óptimo aprendizaje en el alumno.

### 3.5.5. La Disciplina en el Aula Constructivista

Para entender la disciplina en el aula constructivista, primero se esclarecerá el significado de la palabra disciplina en el ámbito escolar que está centrada en la importancia del papel que desempeña el docente como promotor y guía de la disciplina y la autodisciplina en el alumno. Tal como dice Jeremias Secchi (2005), la disciplina:

**“Es el medio, la herramienta con la que debe contar el educador para poder guiar y organizar el aprendizaje y al mismo tiempo es un fin para desarrollar en la persona los valores, actitudes que se deseen. En un primer momento debe ejercerse la disciplina externa, pero esta paulatinamente tiene que apuntar hacia la disciplina interna, la autodisciplina que es la verdadera disciplina” (Secchi, 2005, p. 63)**

Aquí reside la importancia del papel del docente, al estar preparado con un conjunto de herramientas que le permitan, de forma asertiva, fomentar en sus alumnos hábitos disciplinarios que les permitan desarrollarse cognitivamente y socialmente.

Para sumar a lo anteriormente dicho Stenhouse (1993) manifiesta refiriéndose a este concepto:

**“La disciplina es indispensable para que un grupo y los individuos puedan funcionar (...) la**

**buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección” (Stenhouse, 1993, p. 34).**

Por ello es fundamental que se establezca una red de comunicación estrecha entre profesores y alumnos en el aula de clases, además se deben establecer reglas de conducta acordadas por ambas partes, enfatizando los hábitos que se requieran modificar. Para ello Curwin (1983) dicen lo siguiente:

**“Las normas o reglas de conducta que se establezcan, deben basarse en un parámetro de conducta estándar, pues de esta manera, se facilita un entendimiento de los límites necesarios para que se atiendan las necesidades de los alumnos, del docente, del grupo y de la comunidad educativa” (Curwin, 1983, p. 41).**

En este sentido los alumnos se sentirán partícipes de la organización y orden de su aula, ya que sus opiniones y sugerencias son tomadas en cuenta, y son ellos los que proponen sus propios límites de lo que pueden y no pueden hacer, asumiendo así sus responsabilidades.

**“Esta delimitación de lo permitido y lo no permitido en el aula o la escuela, proporciona mucha seguridad a los estudiantes, porque les dice en forma clara, lo que se espera y lo que**

**no se espera de ellos y el por qué.”. (Cubero, 2004, p. 38).**

En conclusión, se puede establecer que la disciplina en el aula constructivista está focalizada en:

- La participación activa de los alumnos en la elaboración de normas de convivencia.
- Las normas deben ser específicas y entendibles por todos los participantes, de tal manera que éstos comprendan sus alcances.
- La comunicación entre los partícipes de la disciplina debe ser asertiva, estrecha y dinámica para así lograr un clima armonioso en el aula de clases.
- Al establecer las normas, el docente y el grupo deben estipular las consecuencias que se aplican, si las mismas son cumplidas, así como lo que va a suceder, si no se cumple con lo acordado. Además es muy importante que estas consecuencias queden establecidas desde el principio para que así se pueda ayudar a los niños a internalizarlas.
- Las normas para que sean efectivas, deben aplicarse consistentemente, esto significa que siempre que se da una determinada situación, rigen las pautas acordadas, lo que le da solidez a la normativa y permite que las personas sepan cómo se espera que se comporten.

- Las normas deben ser congruentes con la situación, tanto si se trata de reconocer el cumplimiento de las mismas, como si se trata de aplicar una sanción por su trasgresión.
- Las normas o reglas deben revisarse periódicamente, no es conveniente que una conducta que se ha hecho rutina y que los niños han incorporado en su comportamiento, siga siendo objeto de trabajo en el aula.

Es por ello que estas concepciones de disciplina que propone el enfoque constructivista deben ser tomadas en cuenta en todo momento, ejecutarlas y difundirlas desde la práctica pedagógica, para ello es de vital importancia la reflexión del docente de manera constante en relación al orden y disciplina de su aula y lo que ella implica, en beneficio del desarrollo integral del alumno, y en acuerdo mutuo con la institución educativa y la comunidad.

### **3.6. La Tendencia Pedagógica Tradicional como Teoría en Uso en la Práctica Docente**

#### **3.6.1. Definición de Teoría en Uso**

Se puede afirmar que la Teoría en Uso es **“lo que el docente en realidad hace”** (Brockbank y Mc Gill, 2002, p. 55). La existencia y presencia de esta teoría en el ejercicio profesional puede ser un

hecho consciente o no para el docente practicante. Aún así, se hace evidente en su desempeño en el aula. Su carácter implícito está dado por los supuestos y concepciones ocultas, que subyacen en la conducta del docente. Obedece a las concepciones psicológicas, sociológicas, pedagógicas e institucionales que él trae consigo.

**“La práctica real (La teoría en Uso) señala la filosofía subyacente del aprendizaje y supone un modelo implícito de la persona humana como aprendiz, lo que puede o no estar de acuerdo con las teorías profesadas del aprendizaje, en el plano personal o institucional”. (Brockbank y Mc Gill, 2002, p. 56).**

Al ser una realidad no conciente o poco conciente la Teoría en Uso adquiere mayor fuerza que la Teoría Profesada.

### **3.6.2. La Tendencia Pedagógica Tradicional**

Esta metodología se basa en la exposición verbal de la materia y en su demostración teórica.

Esta tendencia Pedagógica tradicional tiene objetivos que lo definen de manera solo descriptiva y declarativa, dirigidos siempre a la tarea que el profesor debe realizar que a las necesidades, acciones que el alumno debe ejecutar sin la utilización de las habilidades que se deben desarrollar en los educandos, dándoles a

estos últimos el papel de entes pasivos en el proceso de enseñanza al cual se le exige la memorización de la información a él transmitida, llevándolo a reflejar su entorno próximo como algo estático, detenido en el tiempo y en el espacio; es decir, aquí no se cuenta la experiencia de quienes aprenden, se enfatiza más los contenidos, y están de una forma u otra desvinculados de una realidad objetiva, constituyendo un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones ascendientes y que se transmiten como si fueran verdades absolutas, separados del entorno material y social del educando.

Esta pedagogía tradicional no profundiza en el conocimiento de los procesos mediante los cuales se desarrolla el aprendizaje. Ella modela los conocimientos y habilidades que se habrán de alcanzar, de manera empírica en el estudiante, por lo que su pensamiento teórico nunca alcanza un adecuado desarrollo. La información la recibe el alumno en forma de discurso y la carga de trabajo práctico es mínima sin control del desarrollo de los procesos que traen consigo la adquisición del conocimiento, cualquiera que sea la naturaleza de éste, lo que determina que ese componente tan importante de la medición del aprendizaje que es la evaluación esté dirigido a poner en evidencia el resultado alcanzado mediante ejercicios de evaluación, que reproducen fiel copia del original. La educación del aprendizaje va dirigida al resultado, sin análisis y

razonamiento. El profesor es expositivo, ofrece una cantidad de información para ser memorizada por el alumno. La exposición y el análisis del profesor parten de informar el tema al alumno, motivarlo, exponer el tema, ejercitación (repetición y emisión de un informe).

**“La pedagogía tradicional, toma en consideración esencialmente los niveles reproductivos del conocimiento, limitando de esta manera el pensamiento reflexivo, crítico y analítico de los estudiantes” (Iglesias, 2003, p. 65).**

Como también indica Acosta Navarro (2005) sobre esta tendencia:

**“Esta Tendencia Pedagógica Tradicional pone el énfasis en los ejercicios, en la repetición de conceptos expuestos o fórmulas, apunta a disciplinar la mente y formar hábitos. El conocimiento se selecciona de modo empírico, por lo que hay un desarrollo del pensamiento teórico del estudiante” (Acosta Navarro, 2005)**

De este análisis se entiende que la Tendencia Pedagógica Tradicional está más preocupada en la aprehensión de contenidos, es decir en la parte académica, que en la preocupación o necesidad del alumno por aprender de su propia experiencia, característica que se cumple en la realidad, pues muchos docentes, reinciden en convertir a sus alumnos en receptores de información y no en cuestionadores e investigadores de lo que reciben y de las enseñanzas que pueden aprender de su entorno material, social, y afectivo.

En resumen, la Tendencia Pedagógica Tradicional resultaría limitada y deficiente en el aspecto cognitivo y de la práctica del alumnado, por cuanto ve en éste último a un simple receptor de información, sin preocuparse de manera significativa de la serie de procesos que intervienen en la asimilación del conocimiento, sin enfatizar los aspectos internos que mueven su conducta social y las influencias, favorables o no, y las repercusiones que éstas puedan tener sobre el aprendizaje. En la Pedagogía Tradicional la información se alcanza en base de una repetición mecanizada de ejercicios tipos, y recapitulados de manera esquemática, predomina más el papel del docente sobre el del alumno.

### **3.6.3. Relación Docente – Alumno desde la Tendencia Pedagógica Tradicional**

En la relación docente – alumno predomina plenamente la autoridad del primero, con un aspecto cognoscitivo paternalista: lo que dice el profesor es respetado por el alumno, con principios educativos poco flexibles, impositivos, donde uno está sujeto bajo el poder del otro, así pues la relación que hay entre estos dos protagonistas está basada en una comunicación vertical donde el primero impone sus ideas, las reglas, no fomenta la participación y colaboración de sus alumnos, estos son simples receptores de información.

Aquí el docente tradicional es el sujeto que se siente con el poder y autoridad total para establecer sus decisiones en el aula sin contar con las necesidades e intereses de sus alumnos, así el docente logra un diálogo tenso con sus alumnos donde la disciplina es obtenida a través de reprimendas, amenazas y castigos con el fin de lograr el control total del aula.

De esta manera el alumno logra percibir a esta enseñanza tradicional como monótona y aburrida, perdiendo así muchas veces el gusto e interés por aprender, y reforzando, muchas veces inconscientemente, la rebeldía y la anarquía del alumno.

Es pues que la relación docente – alumno desde la tendencia pedagógica tradicional está centrada en el poder del profesor sobre el alumno. La educación es, en esencia, dirigida por la autoridad del profesor sobre el alumno. Es así que este tipo de relación implica que el docente tenga un control total del aula, imponiendo así sus normas, ideas y decisiones con el fin de mantener el orden y la disciplina.

#### **3.6.4. La Disciplina desde la Tendencia Pedagógica Tradicional**

Esta disciplina está fundada a partir de lo anteriormente dicho, una

relación totalmente vertical entre el profesor y el alumno, donde el objetivo del primero, es que el alumno aprenda y obedezca, dejando de lado el desarrollo de su parte afectiva y social, aspectos que contribuirían a una buena relación. Cotera Barreto (2 005) afirma sobre la disciplina es el curso por el cual los estudiantes entregan respeto al profesor. Siguiendo estos lineamientos, la indisciplina se entiende como la falta de respeto y atención al educador en la institución educativa. Es él la máxima autoridad en el aula de clases.

Otra característica que le podemos sumar a lo mencionado en esta tendencia es la siguiente: Autoridad, disciplina y castigo son términos íntimamente relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En resumen se puede determinar que la disciplina en el aula tradicional se focaliza en:

### 3.7.5

- La disciplina y castigo son términos íntimamente relacionados con la educación-enseñanza.
- La educación significa transmitir conocimientos y habilidades por parte del docente al alumno, situación en la que aquél debe tener la autoridad en lo que enseña y en la disciplina dentro del aula, y el alumno debe ser ordenado, atento, obediente y sobre todo interesado en aprender.

- Si el docente carece de estos aspectos, su autoridad puede ser cuestionada y entonces recurrirá al castigo.
- El uso del castigo presenta ciertas reprimendas comunes desde el punto de vista tradicional: No salir al recreo, quedarse en el aula después de la salida, amenazar con llamar a los padres o ponerles una nota desaprobatória, ridiculizarlos delante de sus compañeros, etc.

Así podemos concluir que la utilización del método tradicional se está tratando de erradicar, pues debido al uso de este método se ha visto que la importancia que se le brinda es meramente cognitiva y no social, por todo lo antes mencionado, por eso es primordial que el docente permita que el alumno sea partícipe de su enseñanza a través de sus experiencias y criticismo tarea primera que el profesor debe poner en práctica.

### **3.7. Confrontación entre la Teoría Profesada y la Teoría en Uso**

Cuando no existe coincidencia entre la Teoría Profesada y la Teoría En Uso se afirma que ha surgido una confrontación entre ellas. Isabel Mansione (2004) precisa que existen tensiones entre la Formación y la Práctica Docente, que surgen cuando el profesor transita el camino del saber pedagógico y el devenir docente.

Entonces estas tensiones serían usuales en el ejercicio que el docente practicante realiza en el último año de su formación docente.

La existencia de la teoría profesada y la teoría en uso evidencia la brecha existente entre lo que debe y lo que es, no conciliada en centros de formación pedagógica. Evidencia la necesidad de mayor control sobre la práctica.

El docente puede o no aceptar que maneja de manera consciente estas dos teorías y que convive con ellas. **“El profesional impregnado de un sistema educativo que se basa en la misma teoría implícita, puede no darse cuenta de que lleva consigo un conjunto implícito de creencias, es decir, un modelo y actúa de acuerdo a ellas”** (Brockbank y Mc Gill, 2002, p. 62).

La observación de la conducta permite la re-construcción de la omnipresente teoría al uso que puede resultar invisible para el actor y no ser compatible con la teoría “profesada” como tal.

**“Se considera que en todos los estudios profesionales el equipo conceptual correspondiente a la disciplina puede ser cultivado, formulado y revisado, pero que existe una brecha o cesura para el futuro profesional en el pasaje a la práctica de esa disciplina. En ese hiato o cesura se genera turbulencia emocional y cambios profundos junto con las ansiedades correspondientes”** (Mansione, 2004, p. 83).

Esta tensión entre teoría y práctica educativa se hace evidente cuando el docente practicante enfrenta hechos que no ha conocido en sus años de formación o en sus prácticas tempranas. afirma que: **“Para enfrentar esa situación el docente recurre a su intuición. Y así conforma un saber práctico que entra en tensión con la teoría aprendida”** (Bazdresch, 1998).

### **3.7.1. Desempeño Explícito del Docente**

Se denomina Desempeño Explícito del Docente a todo el conjunto de actividades y tareas que el profesor realiza a través del Acto Pedagógico, siguiendo los lineamientos de la institución educativa y los marcos legales que se establecen en ella: **“El desempeño explícito aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula”** (Jurjo Torres, 2 001, p. 90).

#### **A. El Ejercicio de la Autoridad en el Aula.**

El Desempeño Explícito del Docente se evidencia a través del ejercicio de la autoridad formal que le corresponde, autoridad que a su vez le otorga el mayor ejercicio del poder que se da en el aula.

“La relación docente – alumno es, por su estructura, una relación asimétrica y consecuentemente, como toda relación asimétrica, se constituye en una relación de poder (...) El poder emanado del ejercicio de su rol se define desde el marco institucional, que convalida a su vez, la verticalidad existente en las relaciones entre autoridades, profesores y alumnos” (Allidiere, 2003, p. 13).

#### a) Sentido de Poder

##### - Autoridad

Para entender el ejercicio del poder docente, es necesario precisar la diferencia de este concepto con el de autoridad. Así Fernández Elortegui define: **“Autoridad como el ejercicio de la capacidad de desarrollar el bienestar del otro”** (Elortegui, 1998, p. 132.). Siguiendo esta definición, la persona que ejerce la autoridad tiene la responsabilidad del bienestar de los otros.

##### - Tipos de Autoridad

Aguilar Rebolledo (2004) cita los siguientes tipos de autoridad:

- La Autoridad Formal: Es aquella autoridad que se otorga socialmente a alguien por el nivel jerárquico que ocupa dentro de alguna institución. En la escuela, la autoridad en el aula le ha sido concedida de forma

explícita al docente. Es a él a quien se le otorga el Derecho de Obediencia.

- La Autoridad Práctica. En la institución educativa se entiende este tipo de autoridad como la capacidad que el alumno siga órdenes. La Autoridad Práctica se da cuando se logra la obediencia en el alumno, sin necesidad de llegar a algún tipo de restricción.

Para un óptimo desenvolvimiento de la actividad escolar, ambas autoridades deben ir juntas, concentradas en el docente. De no ser así se altera el normal desenvolvimiento del aula. Aguilar Rebolledo (2004) afirma que el docente puede ocupar un puesto que confiere autoridad, pero ser ineficiente en la acción de ejercerla. Por el contrario, otro docente puede tener la capacidad de lograr ser obedecido sin poseer necesariamente la autoridad formal o de respaldo. El ideal implica que un docente posea ambas autoridades al desempeñar su papel en el aula.

- **Poder**

El poder es entendido como la capacidad coercitiva de imponer actitudes y conductas. Entonces quien ejerce el

poder tiene la influencia potencial para modificar conductas, sin que necesariamente cuente con una autoridad formal.

Entonces deberían corresponderse la tenencia de la autoridad y el ejercicio del poder. El poder se transformaría en el instrumento para gozar de una buena autoridad.

Por el contrario, cuando el poder es ejercido de manera represiva, entonces se habla de su ejercicio negativo. Así el poder rebasa sus límites y cae en el autoritarismo.

Como lo menciona Elortegui Escartin (1998):

**“Las relaciones de poder han tomado proporciones alarmantes, perjudiciales, que a veces ensombrecen las prácticas pedagógicas y las transforman de lo que debería ser una práctica humanística hacia una autoritativa, dependiente y discordante” (Elortegui Escartin, 1998, p. 42).**

Entonces, el docente debe enfatizar en el uso adecuado de la autoridad que se le confiere y el poder que emana de tal autoridad. La evaluación y reflexión constante de situaciones problemáticas referidas a ella, lo deben llevarlo a tomar decisiones oportunas para restablecer, de ser necesario, un adecuado clima de trabajo en el aula.

El ejercicio reflexivo sobre el manejo de la autoridad y el poder están determinados en su mayoría por la experiencia que el docente tenga respecto al manejo del grupo de aula.

Como todo docente, el practicante del IPNM, enfrenta en su ejercicio profesional situaciones en las que se ven cuestionados su autoridad y poder. La capacidad reflexiva y experiencia que posea determinarán el manejo adecuado y éxito en su resolución.

#### - **Tipología del Docente según el Ejercicio del Poder**

La manera como un docente ejerza el poder que le confiere su autoridad, determina una marcada tipología. Según las características y necesidades de determinado grupo áulico, dependerá de él tomar más de uno que de otro. Elortegui Escartin (1 998):

**“La orientación del ejercicio de la autoridad que cada profesor asuma dependerá de sus concepciones sobre el poder, de las metas que persigue en el campo de las relaciones dentro del aula y del tipo comunicación que quiera conseguir en ella” (Elortegui Escartin, 1998, p. 51).**

No obstante el tipo de docente que se trate, las normas de trabajo y funcionamiento del aula deben ser claras,

transmitidas oportunamente y conocidas por el profesor y los alumnos.

- Docente Autocrático: Este docente se caracteriza por considerar que toda la autoridad reside en él por delegación social, ya que los alumnos no están en capacidad de decidir lo que le es conveniente o no. Por eso, toda decisión debe partir de él y ser obedecida por los alumnos. Este docente está generalmente de acuerdo con que se debe inculcar a los alumnos el principio de autoridad. Este docente no admite que sus decisiones en el salón sean cuestionadas.

**“Para este docente, el trabajo en clase debe pasar por un orden riguroso, en el que los alumnos se mantengan en sus sitios atentos a sus instrucciones y en silencio. Asocia el ruido de conversaciones y a los alumnos fuera de su mesa, con pérdida de tiempo y de rendimiento que deben evitarse” (Rodríguez García, 1998, p. 79).**

- Docente Burocrático: Este docente considera que la autoridad y el poder parten desde el mando de la institución educativa, organizada y reglamentada, en la que hay responsables que toman las decisiones más pertinentes. Por tanto, a él le corresponde supervisar el

cumplimiento, lo que a su vez lo lleva a exigir a sus alumnos a trabajar según lo establecido en las normas del aula.

**“El orden en el aula debe ajustarse a lo establecido previamente. Si los alumnos trabajan individualmente, lo harán en sus sitios y en silencio y si lo hacen en equipo, estos se habrán formado previamente, serán cerrados, lo más silenciosos posible y funcionarán así mientras lo haya previsto la actividad en curso, absteniéndose de interferir en el trabajo de los demás grupos” (Rodríguez García, 1 998, p. 85).**

- Docente Paternalista: Este docente asume que sus alumnos son su responsabilidad; por eso su autoridad está basada en su liderazgo natural. Para él, la experiencia es fundamental, ya que es la herramienta para tomar las resoluciones más adecuadas, y presentar los argumentos a sus alumnos para explicar su decisión. Para el docente paternalista, el orden en el aula debe buscar el bienestar de la mayoría de los alumnos y presentar flexibilidad cuando lo considera pertinente.

**“El orden en clase debe estar orientado al máximo beneficio del colectivo, que no sólo se mide por el rendimiento escolar, por lo que suele aceptar que, en algunos momentos, se den situaciones relajadas que ayudarán a dar un buen ambiente a las relaciones con los**

alumnos. En cualquier caso, él es el responsable del grupo y el centro de la acción educativa, por lo que mantiene siempre el control necesario para devolver a todos los alumnos a condiciones adecuadas para seguir sus instrucciones” (Rodríguez García, 1998, p. 92).

- Docente Libertario: Para este docente, es necesario brindar a sus alumnos un clima de libertad y responsabilidad, en el que se incentive su autonomía y la criticidad. Procura intervenir lo menos posible, sin dejar de supervisar el desenvolvimiento de su aula. En caso de conflicto prefiere delegar su papel de moderador a algunos de los alumnos que se desempeña como líder natural del grupo.

El docente libertario muestra su autoridad sometiendo las decisiones colectivas al grupo, estando dispuesto a aceptar la que cuente con el apoyo mayoritario. Esta actitud implica gran sentido de flexibilidad de su parte.

**“El orden correcto de la clase consiste en que la convivencia se desenvuelva según los intereses internos del grupo, con la flexibilidad suficiente como para que cada individuo obtenga satisfacción de su actividad. El orden público se rige por la libertad de cada individuo, que termina donde empieza la de los demás” (Rodríguez García, 1998, p. 101).**

Por último, el docente libertario evita hacer sentir su presencia sin superioridad jerárquica.

Busca ser percibido como persona flexible, respetuosa de la autonomía de sus alumnos.

Entonces, el docente libertario debe concentrar en él la autoridad formal y práctica del aula, lo que le permite un óptimo ejercicio del poder.

- El Docente Negociador: Este docente considera que la autoridad en el aula reside en él. Sin embargo, dicha autoridad puede ser delegada en parte al grupo para su propio bienestar. Entonces, los límites y las circunstancias en las que encargue el poder dependerán de su criterio y experiencia.

Para tomar decisiones en el aula, el docente negociador fija los límites de la participación del grupo y las alternativas de solución por las que se puede optar.

El orden que se mantenga dentro del aula debe estar enmarcado en el marco normativo que se ha establecido de manera consensuada.

**“La distribución de los alumnos, sus actividades y la comunicación entre ellos y con el profesor quedará regulada en ese marco de actuación, que puede ser muy difícil de captar a quien lo observe desde el exterior, sin haber participado en su negociación” (Rodríguez García, 1998, p. 102).**

Este docente desea ser percibido como aquel que posee el poder para alcanzar una meta u objetivo y para lo que tiene en cuenta a los demás para definir la manera de hacerlo. Procura que se le perciba como coordinador flexible, que se adapta y genera la participación dentro de líneas generales.

#### **b) Sentido de Flexibilidad**

La flexibilidad es un aspecto complejo del fenómeno educativo. Es percibida, interpretada y aplicada de acuerdo a las condiciones sociales, culturales, económicas del grupo áulico. Para Espriú, la flexibilidad es entendida como:

**“La habilidad de adaptar, redefinir, reinterpretar o tomar una nueva táctica para**

**poder llegar a la meta, esto se demuestra cuando las respuestas a un problema sugieren un uso inusual de las mismas” (Espriú, 1998, p. 54).**

En el ámbito educativo, la flexibilidad es tomada como un recurso didáctico que debe ser utilizado por el docente cuando considera que va a ayudarlo a resolver una cuestión problemática surgida dentro del aula.

**“La flexibilidad positiva adquiere el sentido de una propuesta interesante y creativa, capaz de generar en los alumnos una fuerte motivación al logro” (Hoyos, 1987, p. 95).**

En esta primera connotación, el sentido de flexibilidad tiene carácter positivo en beneficio del funcionamiento del aula y el logro de objetivos trazados por el profesor. Por el contrario, en una segunda, la flexibilidad puede percibirse como una desregulación, un retroceso del cumplimiento de normas y hábitos alcanzados causado por requerimientos innecesarios que se dan en el ámbito de las aulas de clases. La flexibilidad negativa puede ser entendida como permisividad.

Esta connotación de la flexibilidad se puede evidenciar cuando la autoridad del docente se ve anulada por la presión implícita del grupo. El docente pierde el poder y cede ante los

requerimientos, ejerciendo la autoridad formal para responder de manera pasiva de acuerdo a las exigencias de sus alumnos. Cuando el docente realiza estas concesiones, lo hace generalmente con un interés o fin último. Por ejemplo, mantener la tranquilidad del salón o lograr que se consiga determinada conducta.

**“La flexibilidad en el ámbito educacional tienen dos caras (...) Una cara positiva y otra negativa. La positiva estaría representada en el hecho de que la flexibilidad permite mantener la armonía ante las presiones externas además de estimularlas al progreso; la otra cara es negativa en donde implica la abolición de poder de un individuo frente al otro que goza del mayor poder” (Hoyos, 1987, p. 123).**

### **3.7.2. Desempeño Implícito del Docente**

Se puede definir Desempeño Implícito como el carácter no manifiesto que el docente lleva consigo y que obedecen a un conjunto de valores creencias, valores y pensamientos emociones insertos en el desempeño de su rol.

Por tanto, este desempeño implícito se relaciona con el lado personal y profesional del docente.



## A. Yo Personal

El lado personal del docente está directamente relacionado con su Autoconocimiento. **“Se entiende como autoconocimiento del ser al conjunto de creencias, que la persona tiene como de sí mismo”** (Orellana, 2004, p. 68).

### a) Autoconocimiento del Ser

El Autoconocimiento del ser implica que el docente, como persona, muestre un conocimiento de sí mismo a nivel personal, identificando cuales son sus fortalezas y debilidades.

Es necesario que el docente, como persona realice la identificación a fin de saber reconocer sus limitaciones y posibilidades al enfrentar situaciones problemáticas que se le presentan al interactuar con los demás. El conocerse a sí mismo implica una mayor apertura hacia el conocimiento de los demás.

## **b) Autoestima**

La autoestima es la valoración del autoconcepto, y está vinculada a los sentimientos que el docente pueda tener hacia sí mismo.

En el docente practicante, una adecuada autoestima le permitirá convertirse en ejemplo a seguir en la resolución de conflictos

Tener un adecuado conocimiento de si mismo, acompañado de una elevada autoestima, permitirán al docente actuar asertivamente en todo momento.

## **c) La asertividad**

Se entiende Asertividad como la capacidad de comunicar sentimientos y pensamientos de manera adecuada.

Tener una buena asertividad implica reflexionar antes de actuar, pues una persona debe saber controlar sus emociones, para responder correctamente ante las situaciones que se le presenten.

Para ser más enfáticos en este término, Elizondo Magdalena (2003) dice:

**“La asertividad es la habilidad de expresar los sentimientos, y percepciones, elegir como reaccionar, hablar haciendo uso de los derechos cuando es apropiado” (Elizondo, 2003, p. 64).**

Una persona que no logra desarrollar una adecuada asertividad puede llegar a tener problemas interpersonales, y esto puede afectarlo emocionalmente, pudiendo llegar a desarrollar sentimientos de frustración y desmotivación.

#### **d) La frustración**

La frustración es producto de la falta de asertividad y autoconocimiento. Es considerada como una consecuencia del mal manejo de nuestras emociones; es decir, de la poca asertividad para solucionar los problemas, es así que la frustración adquiere el siguiente significado como lo dice Amaya (2006):

**“La frustración es el estado emocional que se produce en el individuo, cuando éste no logra alcanzar el objetivo deseado”.Por tanto es importante que el docente practicante en su proceso de formación, desarrolle más el**

**autoconocimiento de su ser, para poder superar sus deficiencias, logre desarrollar su autoestima y se convierta en una persona asertiva” (Amaya, 2006, p. 39).**

## **B. Yo profesional**

Es la persona preparada para ejercer un cargo, que cuenta con todas las herramientas necesarias para desempeñar su profesión, es aquella persona que posee una serie de conocimientos, que lo capacitan para desarrollarse en un campo laboral.

Un profesional posee conocimientos y habilidades, disposiciones y conductas, que en conjunto le permiten realizar exitosamente una actividad. Entonces, el profesional en la educación es la persona que se capacita constantemente, y se actualiza con los avances tecnológicos, educacionales del entorno en el que vive y se desenvuelve. Así un profesional debe sentirse motivado permanentemente para desempeñar con eficiencia su rol. Así la motivación es otro elemento importante que contribuye a la eficacia de su desempeño.

### a) La Motivación

Motivación es entendida como un proceso psicológico que describe el impulso del comportamiento hacia determinada meta, condicionando o dirigiendo determinadas acciones.

La base de la motivación es la necesidad, la conciencia de determinadas carencias de algo, que hace que el individuo fije una tendencia de equilibrio, y la búsqueda de la satisfacción exitosa o la situación del estado situacional manifiesto.

### b) Creatividad

Creatividad es la producción de una idea, un concepto, una creación o un descubrimiento que es nuevo, original, útil y que satisface tanto a su creador como a otros durante algún periodo. Se afirma también que: **“...es la habilidad para desarrollar e implementar nuevas y mejores soluciones”** (Steiner, 1966, p. 98).

## **3.8. Reflexión Docente**

### **3.8.1. Definición**

Pérez Gómez (1999) nos dice de la reflexión:

**“El proceso de reflexión es la acción, un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras, con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico” (Pérez Gómez, 1999, p. 52).**

La manera de entender la práctica profesional implica también una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional. Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre nuestras acciones y el conocimiento a partir de esa reflexión, es de fundamental importancia.

Afirman Brockbank y Mc Gill (2002) que el alumno o docente practicante después de realizar la ejecución del acto pedagógico puede profundizar y enriquecer sus acciones y decisiones a través de la reflexión. Por su parte, Sanjurjo (2002) afirma que:

**“Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a experimentación in situ y a pensar mas allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación mediata, como quizá también en otra que juzgaremos similares” (Sanjurjo, 2002, p. 112).**

La reflexión frente al acto pedagógico se establece bajo el enfoque de la enseñanza – aprendizaje de la pedagogía crítica y la teoría cognoscitiva. Es la herramienta esencial para un desenvolvimiento óptimo del docente en el aula de clase, ya que sin la reflexión el proceso de enseñanza del profesor sería un actuar sin sentido. La reflexión del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto el ámbito de creencias y concepciones personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza. Es decir, el docente reflexionará a partir de lo que conoce y lo que pone en práctica antes y después de su ejecución.

Para que el docente pueda realizar una reflexión que regule su actuar pedagógico es indispensable que él conozca los aspectos relevantes de tal acto, para que lo autoevalúe objetiva y subjetivamente y así construya sus propios procesos.

En esa reflexión también están involucrados sentimientos y emociones que en conjunto son las creencias y valores que dan las pautas a su actitud docente. La reflexión para la autorregulación implica que el profesor realice un autoanálisis exhaustivo, no sólo de cómo se desenvuelve en el aula y manejo de contenidos que posea, sino de cómo actúa frente a situaciones problemáticas, ya que ante

un quiebre o situación crítica, no cuenta con las herramientas para resolverlos de manera idónea.

Pero no sólo se trata del docente, los sujetos que intervienen en la actividad pedagógica deben ser más conscientes de lo que hacen y desean hacer. Quiere decir que el acto pedagógico, no se puede dejar al azar o, sino identificarlo como un proceso que tiene un sentido formativo e integral para el alumno.

En la actividad educativa se considera como principal agente activo al educando; lo que tiene una repercusión en el docente, debido a la responsabilidad que se le encomienda, desde la adopción de nuevos roles como orientador, facilitador, etc. Es a través de la reflexión que debe llegar a asumir estos roles, con el fin de autorregular el acto pedagógico.

La reflexión es el medio para reconstruir el acto pedagógico, luego criticarlo y transformarlo. Es el medio adecuado para evaluar constantemente la ejecución de las prácticas docentes de manera integral.

Para Brockbank y Mc Gill (2002) la reflexión debe ir más allá de ser una acción inconsciente hasta llegar a ser una tarea explícita,

sistematizada e intencionada, lo que redundaría favorablemente en el quehacer profesional, por ejemplo:

- Permite al profesional aprender de la práctica que realiza y reforzarla potencialmente.
- Permite describir, develar y articular la actuación del profesional con la visión del aprendizaje derivada de esa misma reflexión. Es decir, él puede transmitir la comprensión que tiene de su propia práctica y modelarla, autorregulándola.
- Permite a los estudiantes ser más concientes de sus estrategias de aprendizaje, ejercitándose en un aprendizaje crítico reflexivo.

### **3.8.2. Características**

Para realizar adecuadamente la reflexión para la autorregulación es necesario que se caracterice por ser formal, sistemática y participativa.

- Formal, a través de instrumentos cualitativos, donde se reflejan la finalidad y los procesos del acto pedagógico, que

luego se tomarán como fuente para el análisis de la ejecución de la práctica docente.

- Sistemática, porque se identifica el conjunto de aspectos interrelacionados que debe reunir la óptima práctica pedagógica, y la manera de registrarlos para luego ser reflexionado.
- Participativa, porque se considera la participación activa de los sujetos que intervienen en el acto educativo, que llevará a la toma de decisiones más adecuadas para su desenvolvimiento docente.

### **3.8.3. Importancia**

Estas características de la reflexión son importantes porque apuntan a promover una conciencia crítica sobre los actos pedagógicos en el docente y el aprendizaje de saberes en el alumno. desde la reconstrucción de situaciones pedagógicas que se viven día a día.

### **3.8.4. Reflexión sobre la Acción**

Este tipo de reflexión es la base de la reflexión crítica que debe realizar el profesional reflexivo. La reflexión sobre la acción presenta mayor grado de dificultad que la reflexión en la acción. Aquí el

lenguaje y la comunicación (orales o escritos) juegan un papel importante para poder transmitir con efectividad la reflexión que realiza sobre su actuar y desarrollar un aprendizaje críticamente reflexivo.

Nombrar, definir cada paso de la reflexión que se realiza sobre la acción luego de que esta suceda, también puede presentar dificultad para el profesional de no ser capaz de articular lo que hace en la acción. Surge aquí la importancia de nombrar el procedimiento y de identificar la dimensión de reflexión en que se encuentra, en diálogo con alguien que tenga inicialmente la destreza (y, en consecuencia, la modele para el aprendiz).

Destaca aquí la figura del asesor de práctica que acompaña al docente practicante en la reflexión del quehacer pedagógico.

Brockbank y Mc Gill (2002) precisan las siguientes dimensiones de reflexión:

- A. Acción
- B. Reflexión en la acción
- C. Descripción de la reflexión en la acción
- D. Reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción

### A. Acción

El primer nivel comprende la Acción, que es entendida como la manifestación inconsciente y espontánea de un acto que realizamos y ejecutamos sin previa reflexión; es decir, en forma mecanizada. Ésta es conocida también como “Saber en la Acción”, como lo menciona: **“El saber en la acción obedece a una descripción o interpretación del saber en la acción tácita, espontánea y dinámica... produce resultados en la medida en que la situación esté dentro de los límites de lo que hayamos aprendido a considerar normal”** (Brockbank y Mc Gill, 2002, p .28).

### B. Reflexión en la Acción

El segundo nivel que comprende la Reflexión en la Acción implica la acción producida y la reflexión que se produce en el momento en que se ejecuta. La Reflexión en la Acción: **“...se produce cuando nos encontramos en medio de una acción...”** (Brockbank y Mc Gill, 2002, p. 90), tratando así de comprender la situación, buscar posibles conductas y alternativas de solución ante el hecho.

### C. Descripción de la Reflexión en la Acción

El tercer nivel que comprende la Descripción de la Reflexión en la Acción, proviene de la descripción detallada del segundo nivel. Esta

descripción implica mayor disciplina y rigurosidad en el momento de realizar la reflexión. En esta dimensión, el lenguaje y el diálogo adquieren mayor importancia que en las anteriores porque se convierte en el elemento necesario que el profesional en la educación debe utilizar para lograr la descripción. Brockbank y McGill (2002) llaman a éste, el nivel en que se "Nombra lo innombrado"

#### **D. Reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción**

El cuarto nivel que comprende Reflexión sobre la descripción de la reflexión en la acción, es considerado una reflexión superior y de mayor complejidad. Reflexionar sobre lo reflexionado es el punto más alto de la reflexión. Se trata de un proceso metacognitivo al que se llega con un ejercicio constante de la práctica reflexiva.

Estos niveles se encuentran uno inmerso en el otro, como si se tratara de un espiral y cada uno de ellos presenta mayor complejidad que el que se encuentra inmediatamente anterior.

#### 4. OBJETIVOS

Objetivo general:

Describir los procesos de reflexión para la autorregulación en el acto pedagógico de las estudiantes de quinto año de Formación Inicial Docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria, pertenecientes al grupo investigador, del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Objetivos específicos:

Identificar y analizar las concepciones psico - socio - pedagógicas que subyacen el desempeño explícito del acto pedagógico de las estudiantes de quinto año de Formación Inicial Docente de la Escuela Profesional de

Educación Primaria, pertenecientes al grupo investigador, del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Identificar y analizar las concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en el desempeño implícito del docente de las estudiantes de quinto año de Formación Inicial Docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria, pertenecientes al grupo investigador, del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Analizar el papel del autoconocimiento personal y sus implicancias en la labor profesional de las estudiantes de quinto año de Formación Inicial Docente de la Escuela Profesional de Educación Primaria, pertenecientes al grupo investigador, del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

## 5. VARIABLE

Esta investigación es de carácter univariable; es decir, la única variable es el acto pedagógico autorregulado a partir de la reflexión en la ejecución de las prácticas docentes.

Esta variable comprende dos grandes aspectos:

Desempeño explícito del docente, que se evidencia a través del ejercicio de su autoridad y la ambigüedad de roles que asume en su calidad de practicante.

Desempeño implícito del docente, que está enmarcado en el autoconocimiento que posea de su lado profesional y personal.

## II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## 1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. Tipo de Investigación

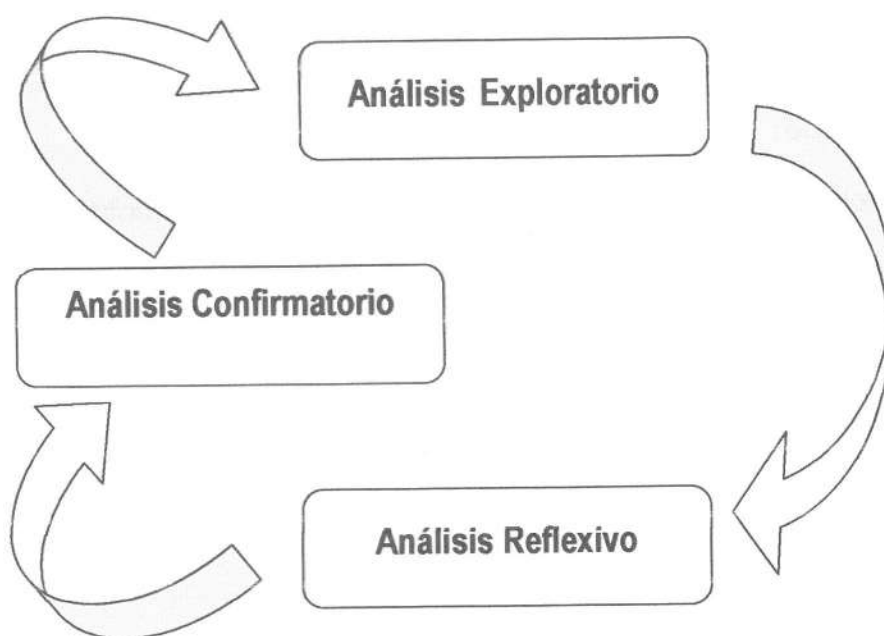
El presente trabajo pertenece a la investigación cualitativa de tipo protagónica.

### 1.2. Investigación protagónica

La investigación protagónica es un instrumento que viabiliza el proceso de la práctica reflexiva de las propias concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en los estudiantes, con el fin de transformarlas. Para alcanzar los objetivos esperados de esta

investigación se ha creado el siguiente modelo de investigación protagónica a fin de lograr un mejor recojo y análisis de datos.

### Etapas de la Investigación



Las etapas son:

- **Análisis Exploratorio.** Es de carácter individual. Durante este período se seleccionaron y registraron los episodios críticos que sustentarán la investigación. Para ello, se siguieron las pautas de:
  - a. **Problematización**

- b. Objetivación
- c. Interpretación
- d. Alternativas de Solución

También se elaboraron los registros anecdóticos correspondientes.

- Análisis Confirmatorio. Es de carácter grupal. En esta etapa se da un segundo momento de recojo de información, provenientes de otros actores involucrados en el acto pedagógico (Coordinadora de Centro, Asesora de Prácticas y alumnos), a fin de contrastarla con la obtenida en una primera etapa. Para ello se utilizaron las entrevistas y los cuestionarios.
- Análisis Reflexivo. También de carácter grupal. Está destinada al tratamiento, organización y sistematización de la información y análisis de los resultados. Aquí utilizando la práctica reflexiva, se busca describir cómo se da la autorregulación del acto pedagógico.

## 2. POBLACIÓN

La población de la investigación está formada por las docentes investigadoras que cursan el quinto año de formación magisterial del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico en la especialidad de Educación Primaria. En número de tres, las docentes practicantes muestran las siguientes características:

Docente Practicante 1 y 2. Realizaron sus prácticas profesionales en las siguientes instituciones educativas:

- I. E. Antonio Encinas (Marzo - mayo 2006)
- I.E. Julio C. Tello (Mayo - julio 2006)
- I.E. 6087 Santiago de Surco (Agosto – diciembre 2006)

Durante este tiempo las docentes se desempeñaron en tercer, segundo y primer grado respectivamente, en aulas que se encontraban a cargo de un docente titular de grado y en las que ellas asumían carga horaria que fue incrementándose de manera progresiva.

Docente Practicante 3. Realizó sus prácticas profesionales en la I.E. Anexo al Instituto Pedagógico Nacional Monterrico desde marzo a diciembre de 2006, desempeñándose como docente titular de primer grado.

### **3. INSTRUMENTOS**

#### **3.1. Registro de Episodios Críticos**

##### **A. Fundamentación**

Este instrumento permite la identificación de los momentos en los que se evidencia una ruptura de la relación docente – alumno durante la ejecución del acto pedagógico.

En él, se detalla con profundidad el momento en qué se llevó a cabo el incidente crítico, a través de la reconstrucción del episodio a nivel externo e interno.

El episodio crítico propone la explicación lógica a la actitud que se tomó durante el hecho.

#### B. Objetivos

Registrar los episodios críticos que se presentan durante la ejecución del acto pedagógico.

#### C. Sujetos

Docentes practicantes

#### D. Estructura

Está estructurado de la siguiente manera:

- Fecha
- Lugar
- Nombre de la Institución Educativa
- Grado
- Nombre del Docente Practicante

### 1. Problematización

- Episodio Crítico
- Problema de Acción
- Problema de Investigación

### 2. Objetivación

- Reconstrucción Externa de Episodio
- Reconstrucción Interna del Episodio

### 3 Interpretación

- Interpretación del Episodio
- Interpretación de la Situación

### 4. Elaboración de Alternativas de Solución

### E. Fecha y hora de Aplicación

El recojo de episodios estuvo dado entre los meses de agosto y setiembre de 2006.

### 3.2. Registro Anecdótico

#### A. Fundamentación

Este instrumento describe en forma literal incidentes o situaciones que fueron relevantes o significativas con el fin de detallar actitudes o pensamientos acerca del comportamiento que se adoptó en un ambiente de acción.

#### B. Objetivos

- Describir en forma verbal episodios de comportamientos.
- Llevar un informe del progreso de determinado pensamiento o concepción.
- Identificar sentimientos o actitudes que se tomaron en el momento que se dio un incidente positivo o negativo.
- Autoevaluarse frente a la adopción de una estrategia o alternativa de solución para conocer sobre sus resultados.

#### C. Sujetos

Docente practicante

## D. Estructura

### 1. Datos Generales

- Fecha
- Lugar
- Nombre de la Institución Educativa
- Grado
- Nombre del Docente Practicante

### 2. Incidente

### 3. Interpretación

En este instrumento se considera:

- Fecha de realización del registro anecdótico, nombre del investigador, una parte de incidentes e interpretaciones desde el punto de vista subjetivo y teórico del protagonista.
- Evocación del incidente positivo y negativo en un lugar y tiempo determinado.
- La interpretación de lo que se sintió.

## E. Forma y Tiempo de Aplicación

Están en función de la aplicación del episodio crítico, ya que en esta investigación el anecdotario es un instrumento que amplía la información obtenida a través del episodio crítico.

## Segunda Parte: A Nivel Individual

### 3.3 Entrevistas

#### A. Fundamentación

Con este instrumento se recopila información sobre las opiniones de los alumnos sobre la docente practicante. Se trata de una entrevista semi estructurada.

#### B. Objetivo

Registrar las percepciones que los alumnos de las diversas instituciones educativas, tienen sobre las docentes practicantes de grado.

### C. Sujetos

Alumnos de las instituciones educativas, pertenecientes a los grados en que se encuentran las docentes practicantes.

### D. Estructura

#### 1. Datos Generales

- Lugar y fecha
- Nombre de la Institución Educativa
- Grado
- Nombre del Docente Practicante

#### 2. Preguntas

#### 3. Respuestas

### E. Forma de Aplicación

La entrevista a los alumnos fue registrada de manera individual y registrada en cinta magnetofónica.

## F. Fecha de Aplicación

Primera semana de noviembre de 2006

### 3.4. Cuestionarios

#### A. Fundamentación

Este cuestionario busca recoger datos acerca del desempeño del docente practicante, evidenciado en la ejecución del acto pedagógico y en su ejercicio dentro de la institución educativa.

#### B. Objetivo

Registrar la percepción que se tiene del desempeño del docente practicante en la institución educativa.

#### C. Sujetos

- Asesora de Prácticas Profesionales
- Directores o coordinadores de las instituciones educativas en las que ejercen las docentes practicantes.

## D. Estructura

### 1. Datos Generales

- Lugar y fecha
- Nombre de la Institución Educativa
- Nombre del Asesor – Director/Coordinador de Centro
- Grado
- Nombre del Docente Practicante

### 2. Preguntas

### 3. Respuestas

## E. Forma de Aplicación

Los cuestionarios fueron realizados de manera no personal.  
Cuenta con preguntas y respuestas cerradas.

## F. Fecha de Aplicación

Segunda semana de noviembre de 2006

### III. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS

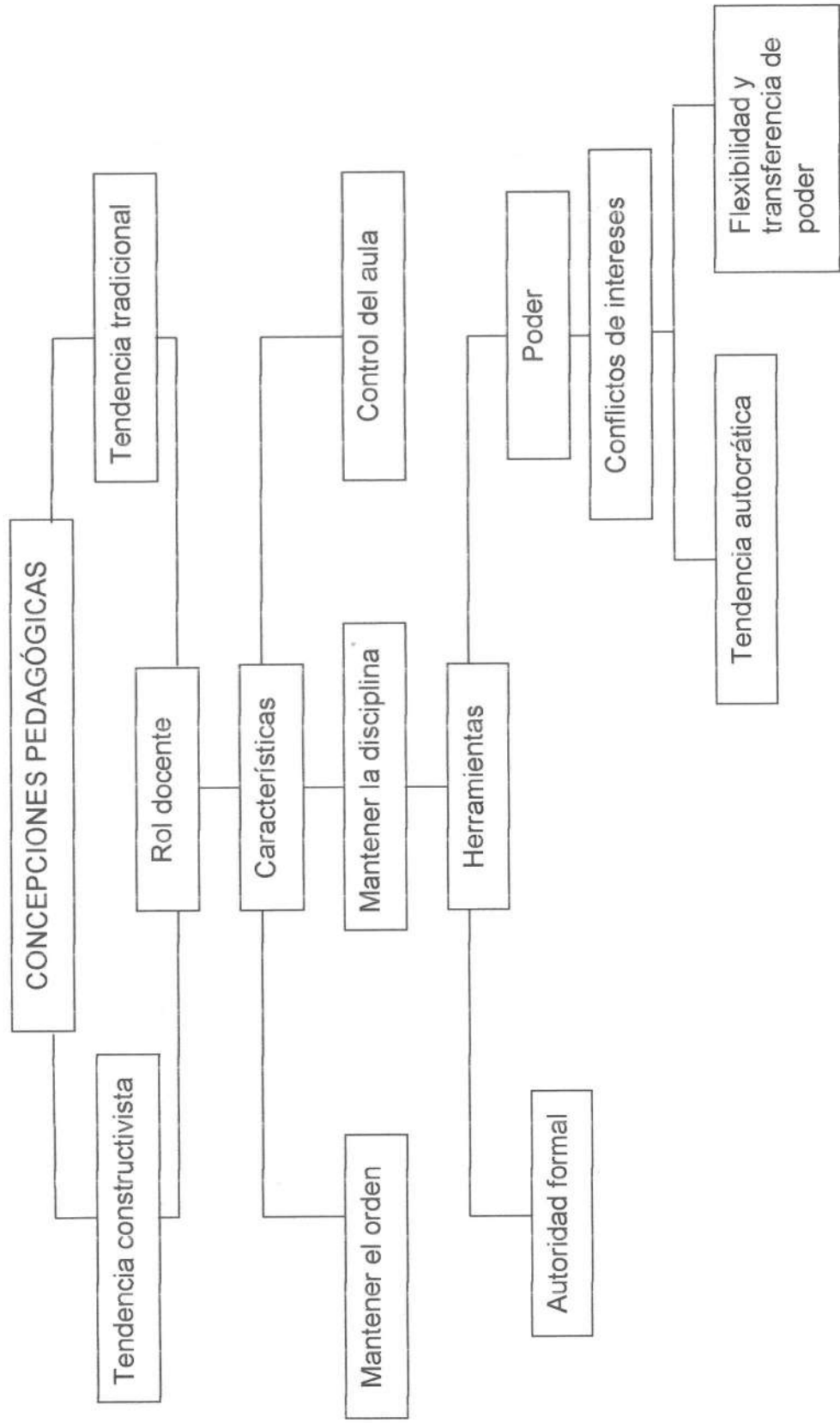
El presente análisis y tratamiento de información tiene como objetivo describir los procesos de reflexión realizados para la autorregulación del acto pedagógico.

Para ello se elaboraron esquemas que buscan describir el desempeño explícito e implícito de los docentes practicantes.

A continuación se presentan los esquemas, cada uno con su respectiva interpretación:

Esquema 1

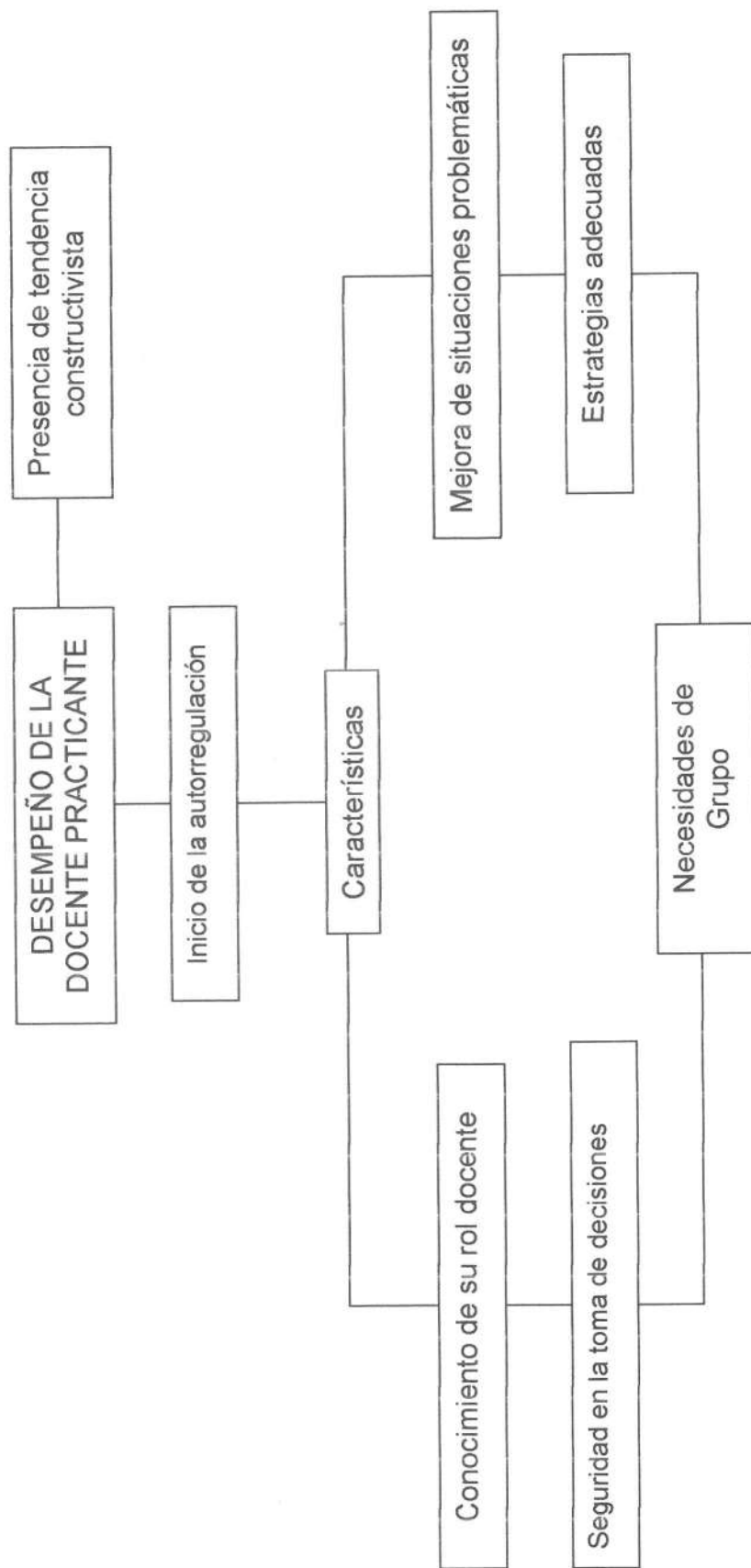
DESEMPEÑO EXPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 1, A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EPISODIOS CRÍTICOS



Según el esquema 1 sobre el desempeño explícito de la docente practicante 1, se observa una dualidad de tendencias en su ejercicio. Por un lado, la docente practicante tiene una visión constructivista de cómo mantener el orden, la disciplina y el control del aula. Por el otro, su exigencia del rol docente la lleva a emplear su autoridad y poder desde una tendencia tradicional. Por tanto, el ejercicio de su autoridad en el aula es formal: es asignado, pero no interiorizado por los alumnos. Al no contar con una autoridad práctica, el docente practicante recurre a un ejercicio autocrático flexible del poder, según los intereses que tenga en la relación docente - alumno. Entonces, se observa que a pesar de que posee un manejo teórico de cuál debe ser su rol docente y al no poder concretizarlo sigue empleando el enfoque tradicional, recurriendo a soluciones prácticas basadas en una tendencia pedagógica tradicional y apoyadas en sus concepciones psico - socio - pedagógicas relacionadas con su disciplina y ejercicio de autoridad en el aula.

Esquema 2

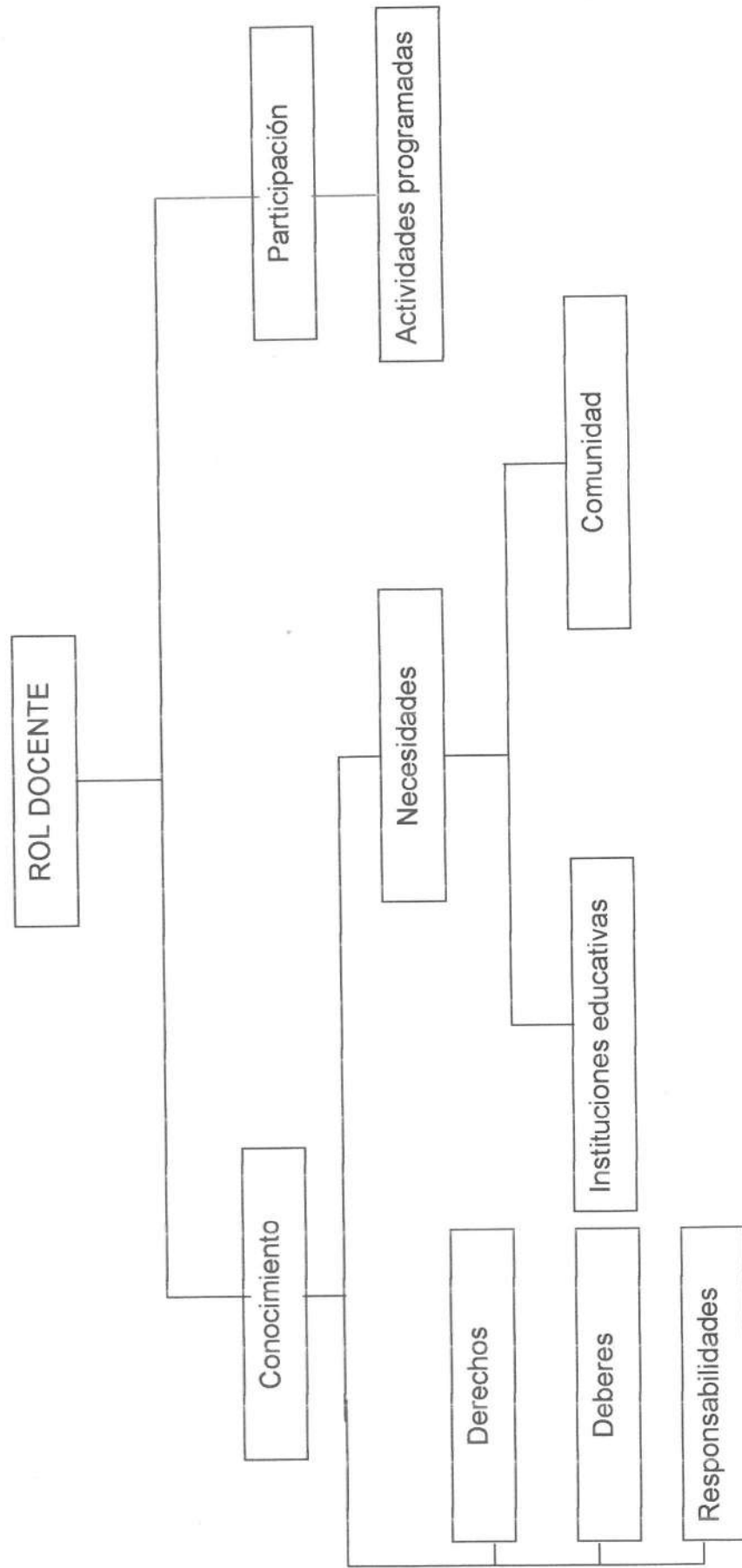
DESEMPEÑO EXPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 1, A PARTIR DEL CUESTIONARIO REALIZADO A LA ASESORA DE PRÁCTICA DOCENTE



Del cuestionario realizado a la asesora de práctica sobre el desenvolvimiento de la docente practicante 1, se afirma que presenta cierta mejora en su desempeño, que se evidencia a través de un conocimiento y acercamiento de las necesidades de su grupo en el aula. Además, afirma que la docente practicante se vale de estrategias constructivistas para enfrentar las situaciones problemáticas. La asesora observa que esta mejora es gradual porque se basa en el conocimiento que tiene de su rol. Esto puede entenderse como un inicio en la autorregulación que la docente practicante hace de su ejecución.

Esquema 3

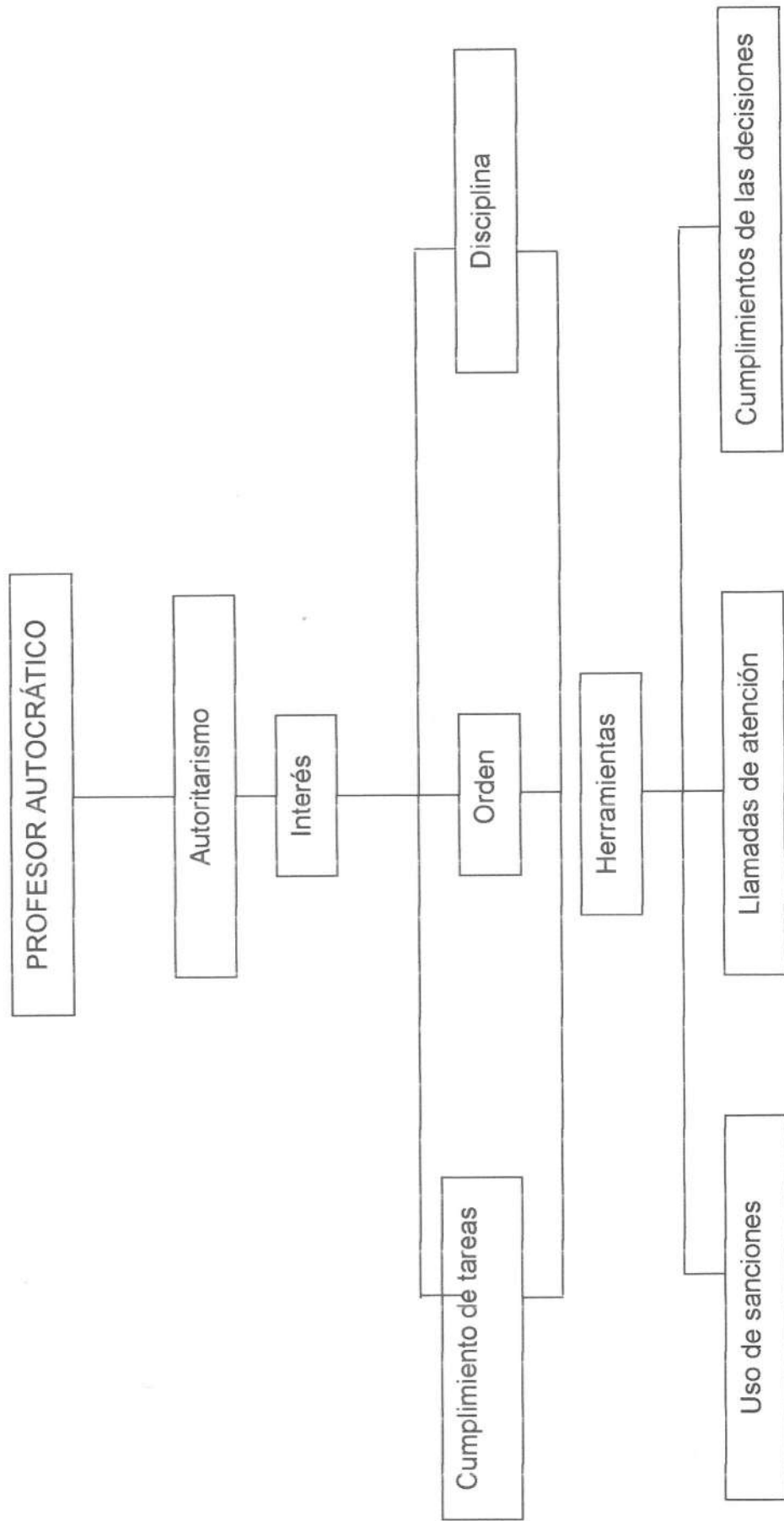
DESEMPEÑO EXPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 1, A PARTIR DEL CUESTIONARIO REALIZADO A LA DIRECTORA DEL CENTRO DE PRÁCTICA



Según las respuestas de la directora de la institución educativa, la docente practicante tiene y demuestra conocimiento de los deberes, derechos y responsabilidades que le corresponden como miembro de la institución educativa, lo que la llevaría a participar en las actividades programadas y sobre todo a contextualizar aprendizajes.

Esquema 4

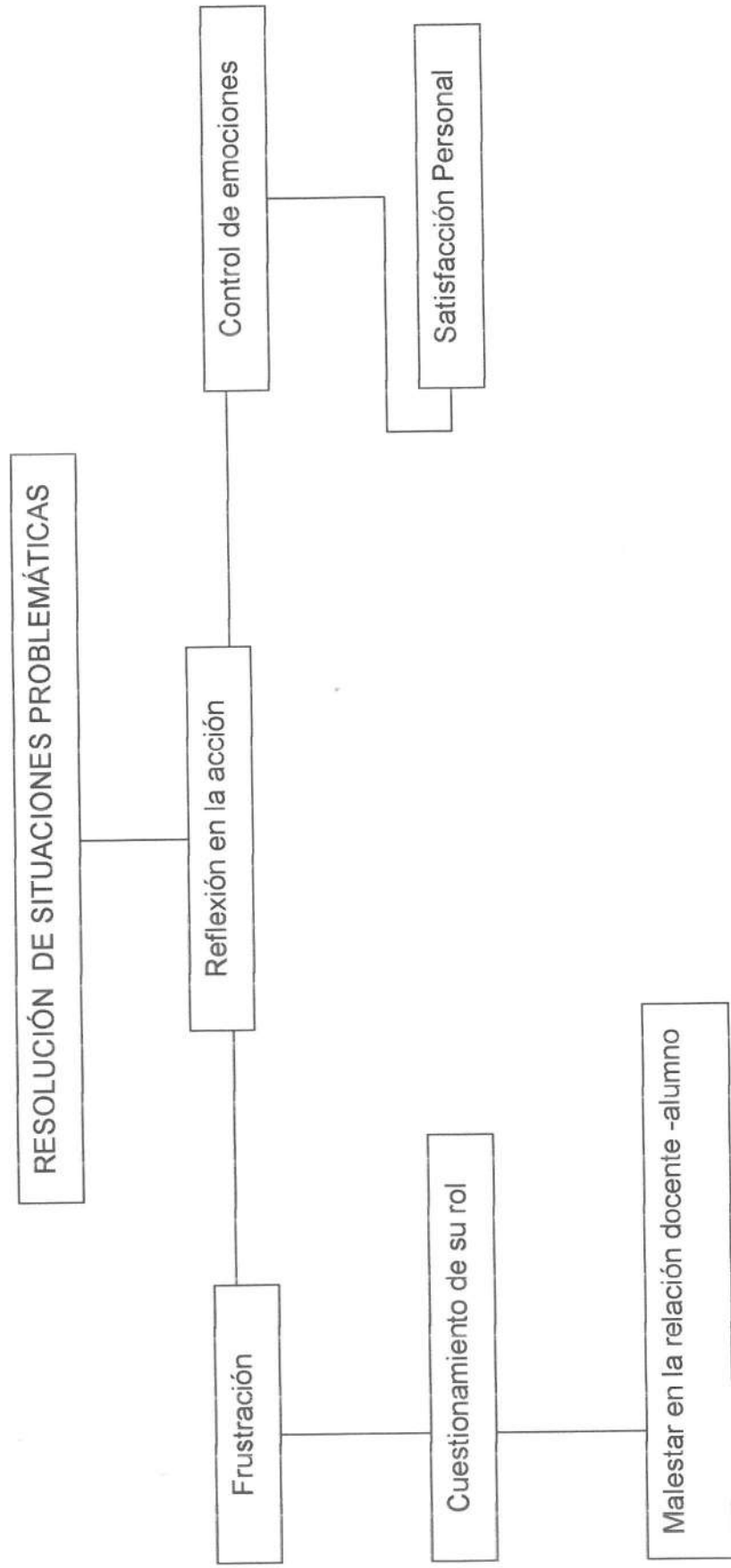
DESEMPEÑO EXPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 1, A PARTIR DE LA ENTREVISTA REALIZADA A LOS ALUMNOS DEL PRIMER GRADO DE LA I.E. 7087 - SANTIAGO DE SURCO.



De la entrevista realizada a los alumnos del primer grado acerca del desenvolvimiento de la docente practicante 1, se puede afirmar que ellos la perciben como autoritaria, interesada en el cumplimiento de tareas, el orden y la disciplina del aula. Asimismo manifiestan que para lograr tal cumplimiento se auxilia de herramientas fundamentadas en el uso de sanciones, llamadas de atención y el condicionamiento de sus decisiones, lo que demuestra que la docente tiene una tendencia pedagógica tradicional en lo que se refiere al ejercicio de poder y autoridad en el aula, percibidos por sus alumnos al dar indicaciones y llamar la atención

Esquema 5

DESEMPEÑO IMPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 1, A PARTIR DE SU AUTOREFLEXIÓN



El esquema del desempeño implícito de la docente practicante 1 muestra que ante situaciones problemáticas, en un inicio, ella manifestó sentimientos encontrados, tales como la frustración al no mantener una óptima relación con sus alumnos. Esto le hizo sentir que no tenía la autoridad y el poder para mantener la disciplina, por lo que vio cuestionado su rol docente. Luego de reflexionar sobre su desenvolvimiento en el aula, se encontró frente a dos alternativas para mejorar la relación docente – alumno. Una en la que podría demostrar su autoridad desde una tendencia tradicional; y otra, en la que pondría en práctica la comunicación asertiva y el control de sus emociones para obtener una satisfacción personal y colectiva, que obedezca a una pedagogía con enfoque constructivista. Luego de optar por la segunda y realizar un proceso de reflexión en la acción experimentó emociones de mayor control y satisfacción personal.

Según el análisis relacionado con el desempeño explícito e implícito del docente practicante 1, se puede establecer lo siguiente:

La docente practicante tiene bases teóricas del enfoque constructivista, y es consciente que debe aplicarlos en su ejecución de clases.

Basado en el conocimiento teórico que tiene, asume un rol docente, y se esfuerza por cumplirlo eficientemente, un ejemplo de ello es el mantenimiento del orden, la preocupación del profesor por el aprendizaje

del alumno etc. Sin embargo, el conocimiento teórico no es muy sólido, pues trastoca muchas veces lo que es la finalidad del acto pedagógico según el constructivismo, entonces, toma lo que sería la herramienta para alcanzar tal finalidad como fin, (la disciplina), es por eso que recurre de una manera fácil o práctica a actitudes y comportamientos, y formas de solucionar problemas desde sus concepciones psico –socio-pedagógicas, no desde el supuesto constructivismo sino desde una marcada Tendencia Pedagógica Tradicional.

Esta actuación lo lleva a ampararse en una autoridad formal, y a un ejercicio autocrático del poder para conseguir la disciplina y el orden, se puede confirmar lo dicho en las reflexiones de la docente practicante 1 y las percepciones que tienen los alumnos de ella. Los dos caminos coinciden que existe cierta tendencia a una pedagogía Tradicional, por otro lado la asesora de práctica asegura que la Docente Practicante 1, se desenvuelve, desempeña y actúa frente a sus alumnos desde un enfoque constructivista, pero visto del lado cognitivo, pues ella no habló de un ejercicio de poder, lo que indicaría que existe una contradicción entre lo que piensa la docente practicante 1 acerca de su desempeño y lo que piensa la asesora de tal desenvolvimiento, quizá porque la asesora al parecer no está muy vinculada e involucrada permanentemente en el proceso de aprendizaje de la docente practicante.

La marcada Tendencia Pedagógica Tradicional que muchas veces la Docente Practicante ejecuta, a causa del cumplimiento de su rol, ocasionó en ella emociones que la afectaron, como por ejemplo la frustración, al ser ambivalente entre la teoría supuestamente adquirida en su centro de formación, y la teoría que profesa o pone en uso.

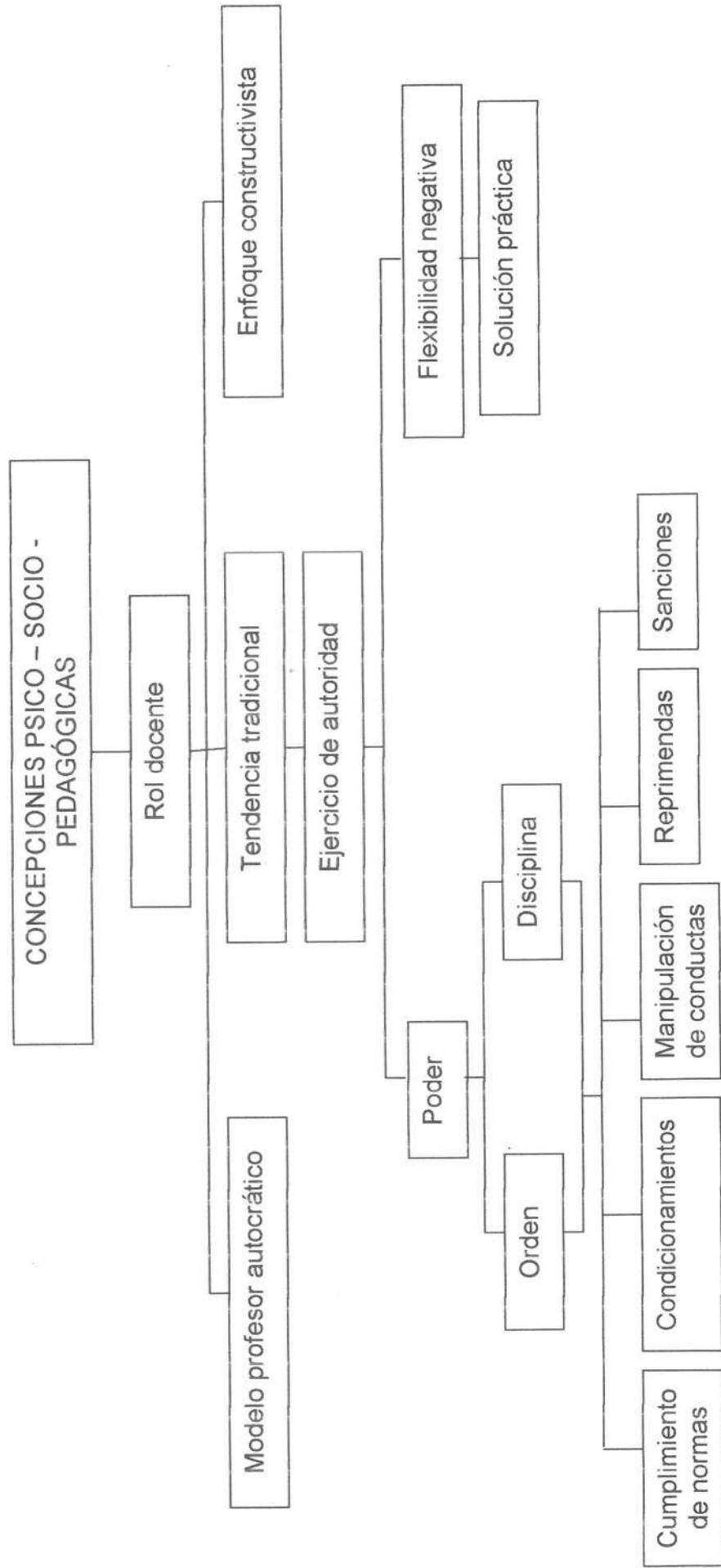
Con respecto a su desempeño como docente dentro de una institución educativa, la docente practicante cumple eficientemente con su rol dentro de ella, participando activamente de los deberes, responsabilidades que requiere la institución, logrando un perfil adecuado a fin de cumplir con los requerimientos que la comunidad e institución demanda.

Todo lo expuesto denota que la docente practicante posee cierta fortaleza en su cumplimiento del rol docente dentro de la institución educativa, sin embargo, muestra cierta debilidad en su desempeño docente dentro del aula de clases y frente a sus alumnos, pues en distintas ocasiones surgieron incidentes o episodios que la docente practicante no pudo resolver eficazmente, sobre todo en los casos relacionados con la disciplina y orden del salón.

Luego de un proceso de reflexión la docente practicante 1 acerca de su desempeño docente, logró iniciar un proceso de cambio como la autorregulación, lo cual permitió en ella tomar con calma las situaciones problemáticas y desempeñar mejor su acto pedagógico.

Esquema 6

DESEMPEÑO EXPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 2, A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EPISODIOS CRÍTICOS



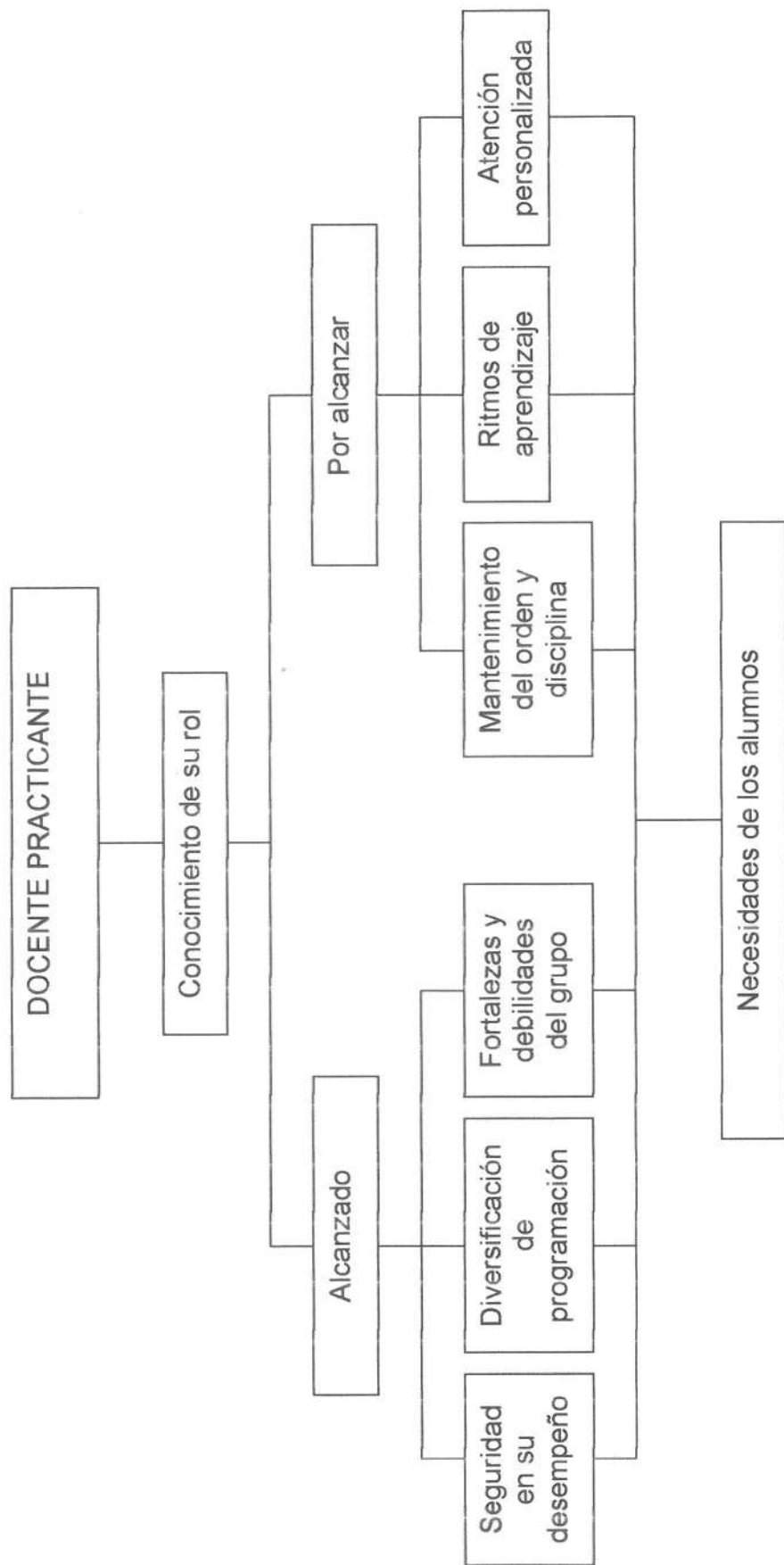
Según el esquema realizado a partir de los episodios críticos de la docente practicante 2 en su desempeño explícito evidencia que a pesar de tener conciencia del enfoque constructivista una tendencia pedagógica tradicional que se manifiesta en su ejercicio de autoridad. A su vez mostró una flexibilidad negativa, al utilizar soluciones prácticas.

Esto se manifiesta a través del cumplimiento de normas, condicionamientos, manipulación de conductas, reprimendas y sanciones en las que hace notar su sentido de poder. A su vez muestra flexibilidad negativa al utilizar soluciones prácticas ante estas situaciones.

A pesar que la docente practicante tiene el conocimiento de las estrategias y acciones de la tendencia constructivista para mantener el orden y la disciplina en el aula, ella guía sus acciones a través de las concepciones tradicionales.

Esquema 7

DESEMPEÑO EXPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 2, A PARTIR DEL CUESTIONARIO REALIZADO A LA ASESORA DE PRÁCTICA DOCENTE



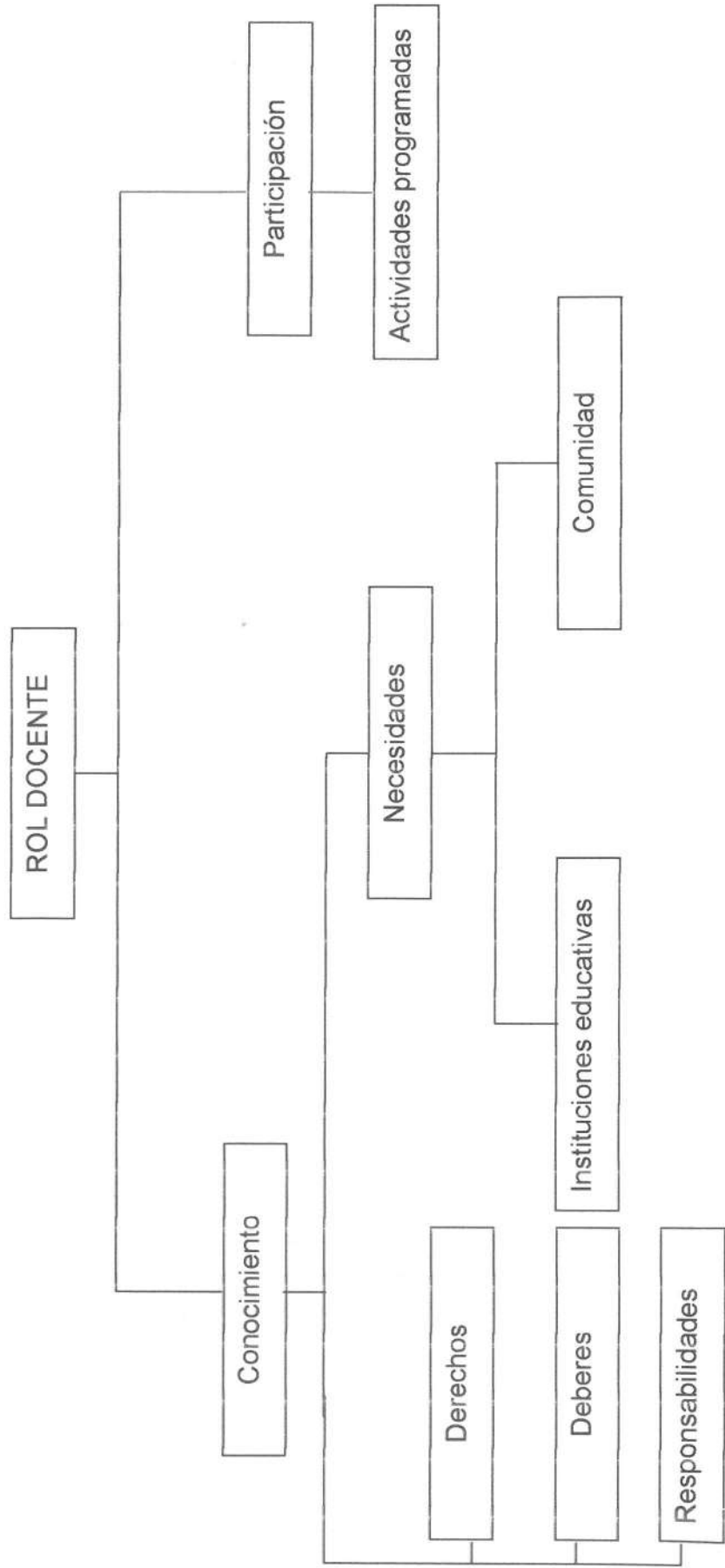
A partir del cuestionario realizado a la asesora de práctica sobre el desenvolvimiento de la docente practicante 2, se afirma que tiene información y actitudes que le permite resolver situaciones problemáticas en el aula. Esto se evidencia en la seguridad que demuestra en su desempeño en la diversificación de la programación que realiza de acuerdo a las necesidades del grupo y al conocimiento de fortalezas y debilidades del mismo.

Este conocimiento sin embargo no es suficiente. Según manifiesta la asesora de práctica, la docente no atiende debidamente las demandas de su grupo en el momento de la ejecución, especialmente de los niños con problemas de disciplina.

Por lo tanto se percibe cierta contradicción, pues pese a que la docente conoce a su grupo áulico y procura utilizar estrategias constructivistas, estas no son suficientes para mantener el orden y la disciplina en el aula, que le permita atender la diversidad de su grupo.

Esquema 8

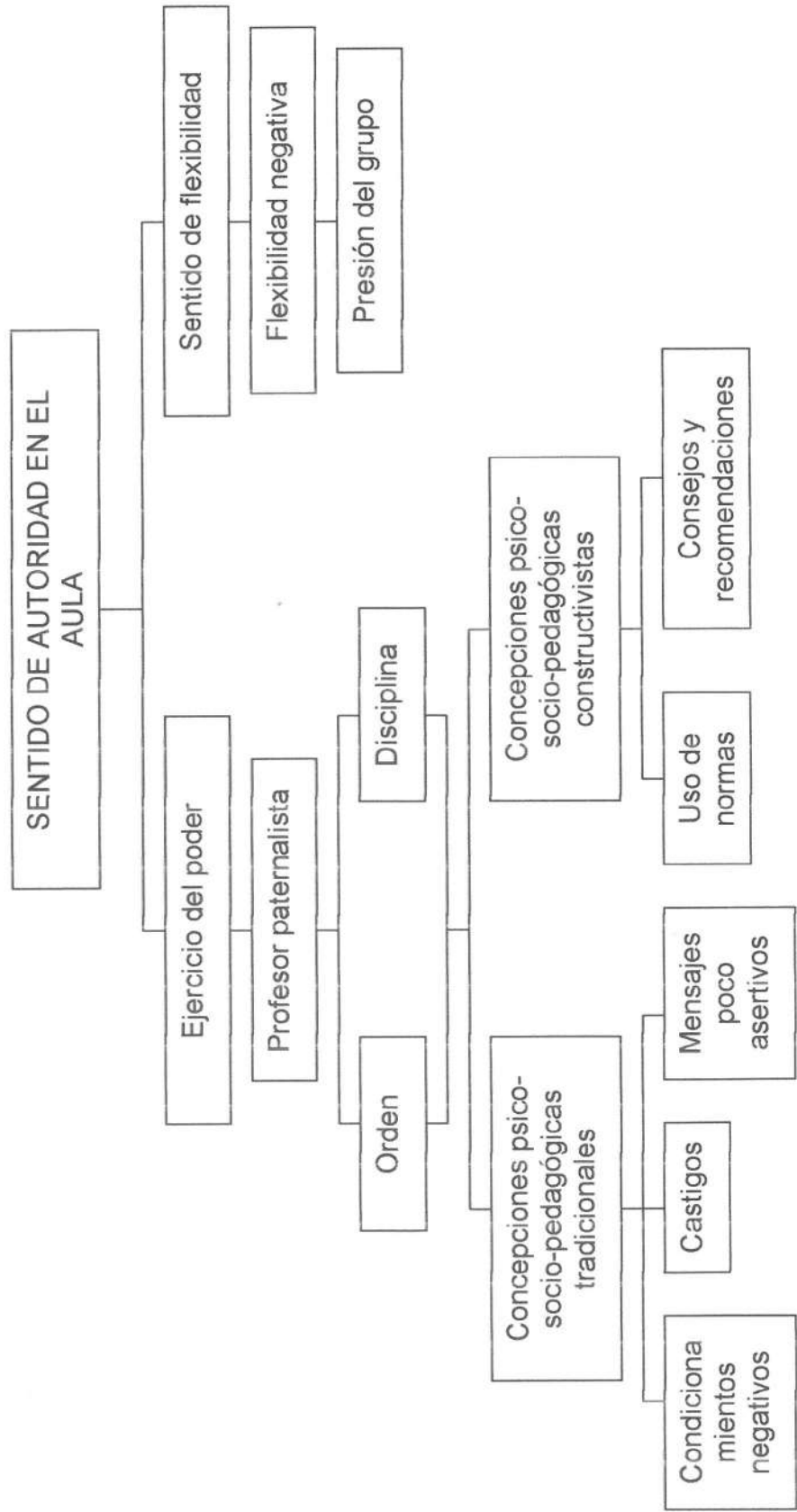
DESEMPEÑO EXPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 2, A PARTIR DEL CUESTIONARIO REALIZADO A LA DIRECTORA DEL CENTRO DE PRÁCTICA



Según las respuestas de la directora de la institución educativa, la docente practicante tiene y demuestra conocimiento de los deberes, derechos y responsabilidades que le corresponden como miembro de la institución educativa, lo que la llevaría a participar en las actividades programadas y sobre todo a contextualizar aprendizajes.

Esquema 9

DESEMPEÑO EXPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 2, A PARTIR DE LA ENTREVISTA REALIZADA A LOS ALUMNOS DEL PRIMER GRADO DE LA I.E. 7087 - SANTIAGO DE SURCO.

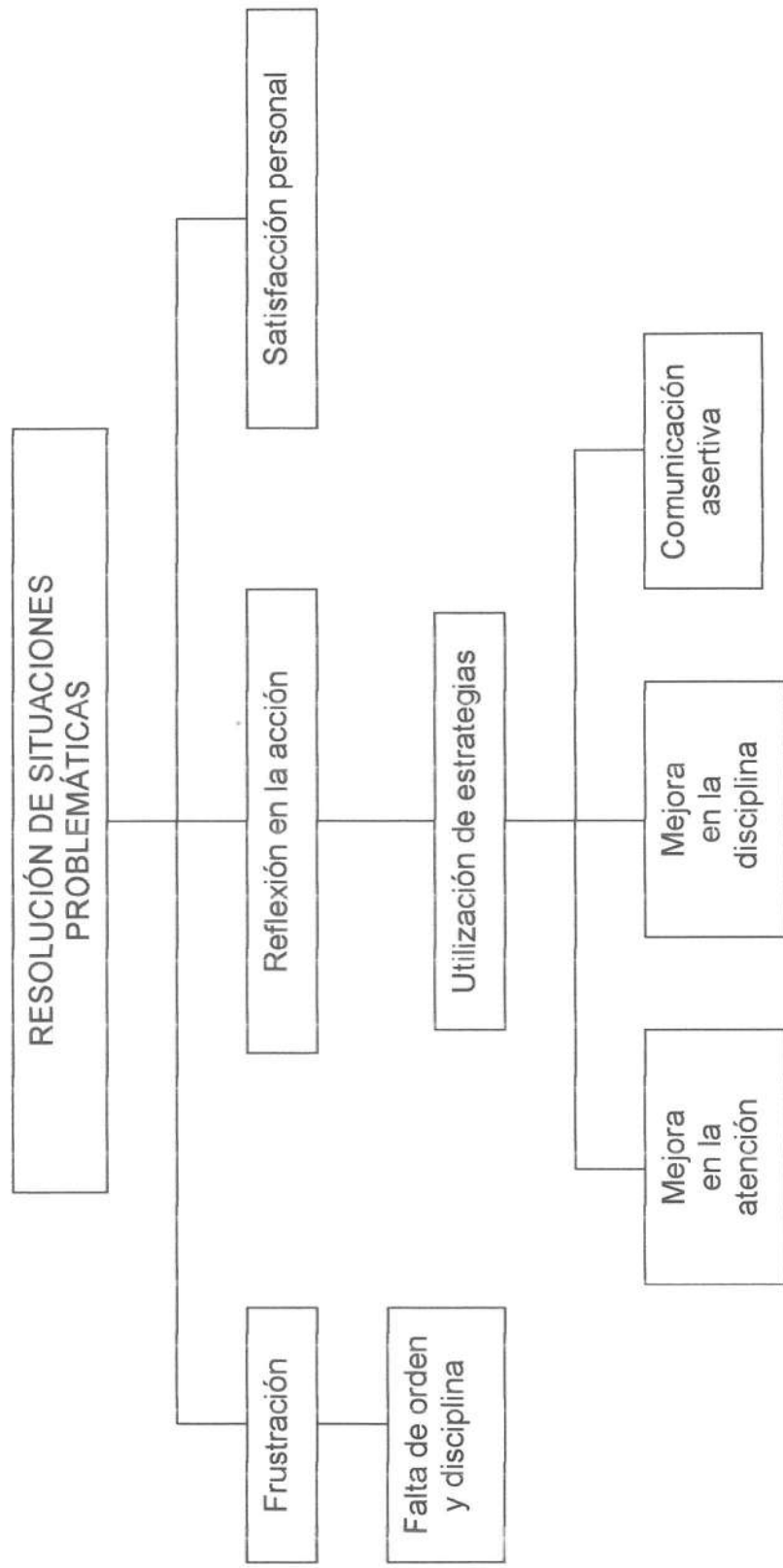


De acuerdo al esquema 9, la docente practicante 2 evidencia un modelo de docente paternalista en el ejercicio del poder que le confiere la autoridad en el aula. Según la percepción de los alumnos la docente practicante se muestra paternal al conversar y aconsejar sobre su comportamiento en el aula. Aquí se manifiestan condicionamientos positivos y énfasis en el cumplimiento de normas que apuntan hacia el enfoque pedagógico constructivista para mantener el orden y la disciplina en el aula.

Por el contrario, cuando estas estrategias no son suficientes para cumplir sus objetivos, la docente practicante pone en juego estrategias que evidencian una tendencia pedagógica tradicional y que son fruto de su biografía personal. Así negativas, castigos y mensajes poco asertivos están presentes en su afán de mantener el orden y la disciplina en el aula.

Esquema 10

DESEMPEÑO IMPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 2, A PARTIR DE SU AUTOREFLEXIÓN



El esquema sobre el desempeño implícito de la docente practicante 2 muestra que ante situaciones problemáticas en una primera etapa la docente practicante mostraba sentimientos de frustración ante la falta de orden y disciplina en el aula.

Reflexionó sobre su actuar y buscó diferentes alternativas de solución, utilizando diversas estrategias lúdicas con sus alumnos, logrando así una mejora en la atención, en la disciplina y en la comunicación asertiva, logrando también mayor comunicación y acercamiento con los niños.

Al utilizar estas estrategias, ella percibió una mejora en el orden y disciplina del aula, esto hizo que sienta satisfacción personal al saber que su desempeño mejoraba.

Luego de presentar los esquemas se afirma de la docente practicante 2 lo siguiente:

La docente practicante 2 tiene conocimiento del enfoque teórico constructivista. En todo momento está presente su afán de aplicar estrategias relacionadas con este enfoque que les permitan mantener el orden y la disciplina.

Aún así, esta intención de organizar, conducir el aula en base al constructivismo no fue suficiente al inicio de la investigación, muchas de

las estrategias aplicadas por la docente no tuvieron los resultados esperados, pues fueron constantes los casos de indisciplina y por ende, poca atención a las clases impartidas, generando así sentimientos de frustración en la docente al no sentirse satisfecha con su desempeño.

Al no percibir avances en el control de la disciplina, la docente recurrió a medidas prácticas y tradicionales referidas al control autocrático del aula. Éstas limitaron la confianza en la relación docente alumno por la poca asertividad que la maestra mostró. Durante este periodo la autoridad que se ejerció fue de tipo formal.

Esto se reafirma con la percepción que tuvieron en algún momento los alumnos del primer grado de la Institución Educativa 7087 Santiago de Surco como docente paternalista que ejerce la autoridad de modo autocrático.

Al inicio de la reflexión la docente practicante 2 tomó conciencia sobre las actitudes y tipos de estrategias de tendencia tradicional que adoptaba frente a un episodio de indisciplina. Veía que los alumnos obedecían y hacían lo que determinaba; no porque tomaran conciencia de su comportamiento, sino por sentirse condicionados. Es decir, actuaban guiados por la autoridad formal, más no por la autoridad práctica que la docente ejercía sobre ellos

Por tanto, era notorio que determinado grupo del aula hiciera caso omiso de lo que impartía y que en diversas ocasiones generaran desorden y falta de atención en el salón. Estas conductas también fueron observadas por la asesora de práctica, logrando coincidir lo sucedido con lo observado, estableciéndose que la docente practicante 2, necesitaba resolver problemas con soluciones más eficientes, utilizando estrategias más constructivas, y donde los alumnos reflexionaran sobre su propio comportamiento.

Entonces, la docente practicante se encontró ante la necesidad de aplicar nuevas estrategias, necesariamente condicionadas a su grupo de aula. Se trato de acciones sugeridas y que ella misma vio convenientes.

Luego de iniciado el período de reflexión, la docente practicante pudo comprobar la efectividad de las estrategias. Observó avances en la relación docente alumno y, sobretodo, percibió mejoras en su desempeño dentro del aula, lo que la motivó a seguir trabajando, y buscar más estrategias positivas.

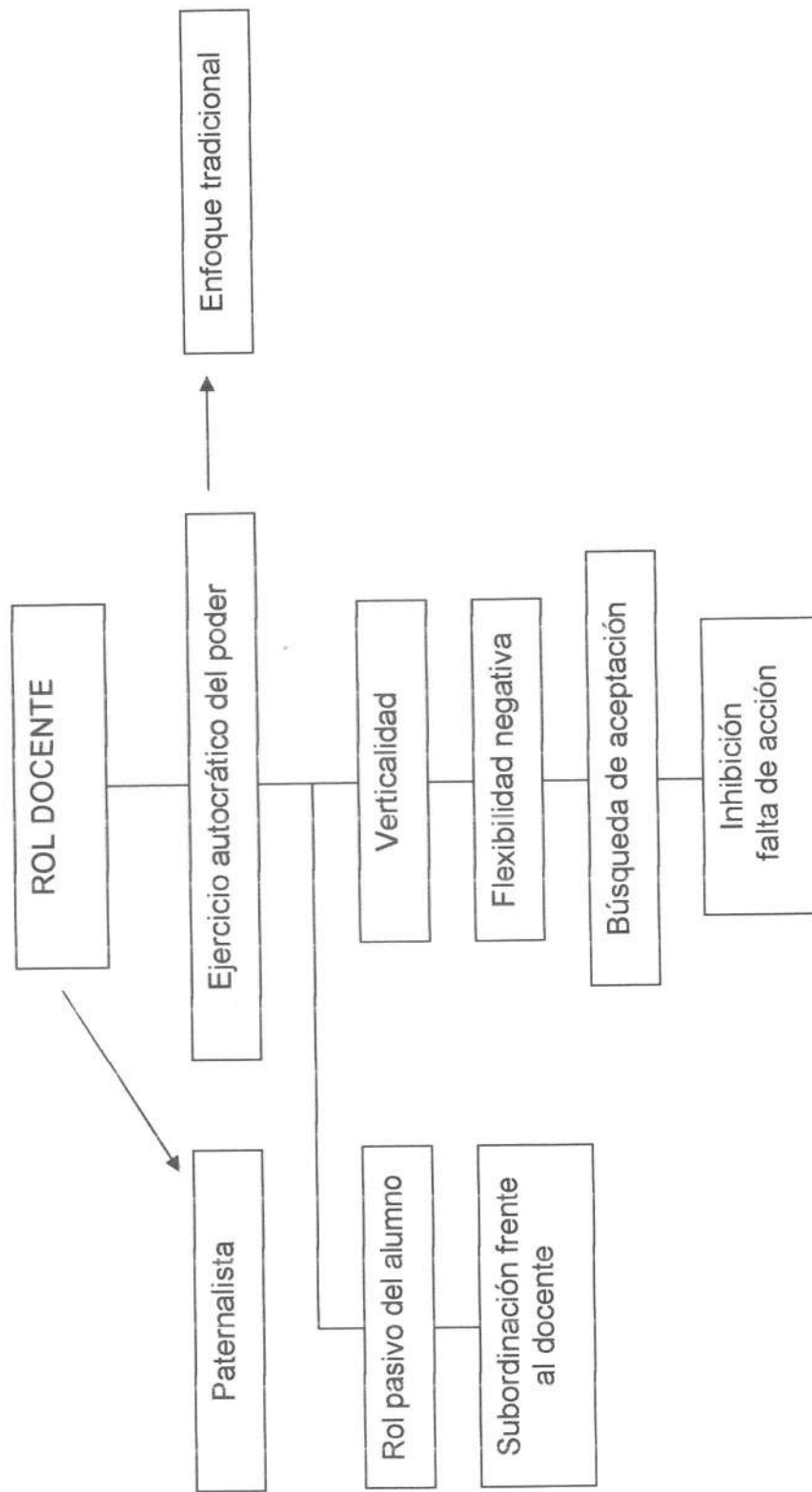
Se puede observar entonces que la docente practicante 2 autoevaluó su desempeño, como inicio de un proceso, lo que indicaría que la docente practicante se encuentra en un nivel de reflexión en la acción con respecto a su desenvolvimiento en el aula y en interacción con sus alumnos.

Por otro lado, la directora de la I.E. Santiago de Surco, observó que su desempeño docente era óptimo, pues cumplía con los requerimientos de la institución y de la comunidad, lo que afianzaría en la docente practicante su propia automotivación.

Por lo expuesto, se puede concluir que la docente practicante, ha alcanzado el nivel de reflexión en la acción

Esquema 11

DESEMPEÑO EXPLÍCITO DE LA DOCENTE PRACTICANTE 3, A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EPISODIOS CRÍTICOS



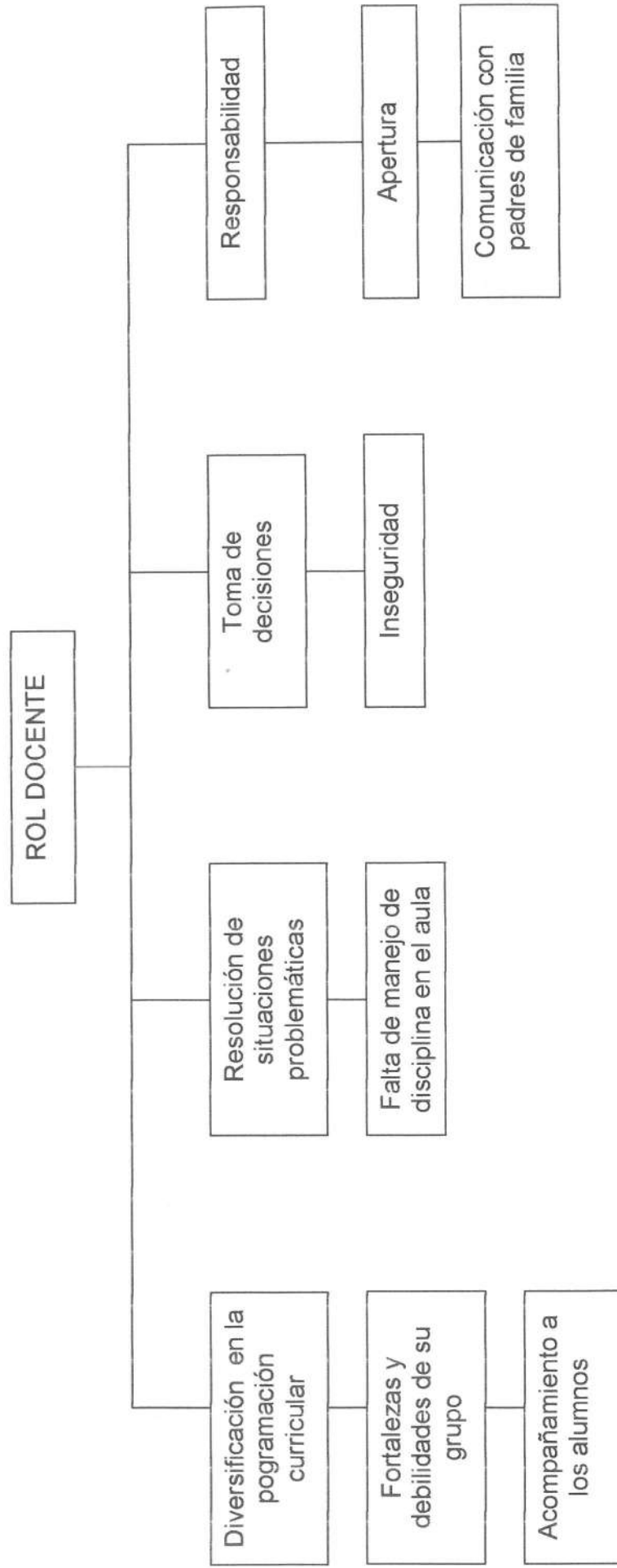
Según el esquema referido al desempeño explícito de la docente practicante 3 se observa un conocimiento del rol que debe cumplir como docente de grado. Este desempeño se caracteriza por un marcado ejercicio autocrático del poder a fin de mantener el orden y la disciplina del aula, lo que a su vez se origina en un enfoque tradicional de la educación arraigado en su biografía personal.

La manera en que la docente practicante 3 ejerce el poder y la manera en la que se interrelaciona con sus alumnos es de corte paternalista. En la mayoría de los casos concibe al alumno como un ente pasivo, subordinado a las decisiones, criterios y voluntad del docente. Así recae en ella la responsabilidad de elegir las acciones de sus alumnos, negándoles la posibilidad de elegir, decidir o criticar.

El carácter paternalista de la docente practicante 3 hace que presente rasgos de flexibilidad negativa, que la lleva a ceder ante la presión de los alumnos, a inhibirse y actuar en situaciones que requieran soluciones y estrategias efectivas e inmediatas, principalmente para buscar la aceptación de sus alumnos como docente comprensiva. Esto daría indicios de inseguridad en ella al ejecutar su práctica docente.

Esquema 12

DESEMPEÑO EXPLÍCITO DE LA DOCENTE PRACTICANTE 3, A PARTIR DEL CUESTIONARIO REALIZADO A LA ASESORA DE PRÁCTICA.



De acuerdo al esquema de la docente practicante 3, se afirma que posee un conocimiento del rol docente que le corresponde, el que no se traduce en una resolución de situaciones problemáticas aunque algunas veces poco efectiva cuando se le aplica a la disciplina del aula. La poca efectividad en el manejo del aula sería la causa de los sentimientos de frustración que la docente experimentó en algunos momentos de su ejercicio docente.

El conocimiento de ese rol se evidencia también en la diversificación que realiza al momento de programar contenidos y actividades, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de su grupo, y lo que la lleva a aplicar un modelo Holístico al decidir lo programado. La docente conoce las fortalezas y debilidades que pueden permitir o limitar el aprendizaje de su grupo, por lo que realiza un acompañamiento

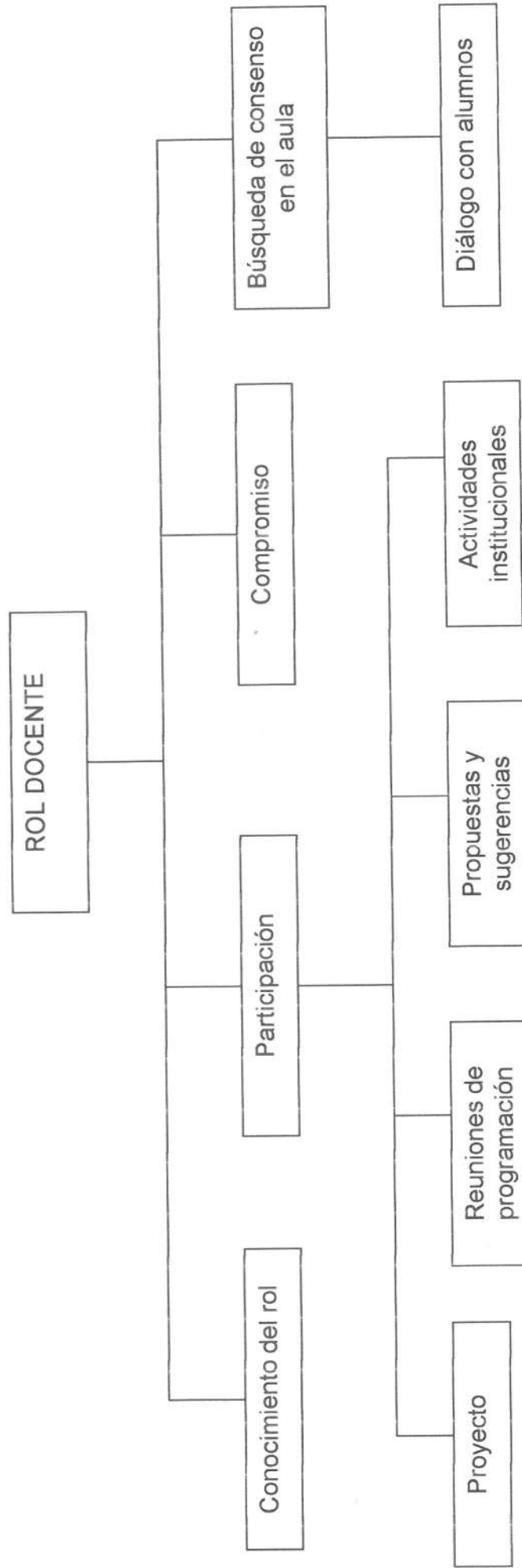
Sin embargo, el conocimiento que la docente tiene de su rol, no le otorga cierta autonomía al momento de actuar. Se ha observado en ella cierta inseguridad al solicitar que su actuar pedagógico sea reafirmado por la asesora de práctica; y sobre todo al decidir ante situaciones que se presentan de manera imprevista.

Una característica de su ejercicio es que la docente ha mostrado responsabilidad y apertura para recibir aportes que redunden en un

crecimiento en el desarrollo de su práctica y para mantener una abierta comunicación con los padres de familia.

Se observa, por tanto, un claro manejo de los aspectos pedagógicos que son parte de su rol como docente practicante. Sin embargo, no tiene muy claros los referidos a la disciplina y al desenvolvimiento de los alumnos lo que la hace mostrarse insegura en su actuar.

DESEMPEÑO EXPLÍCITO DE LA DOCENTE PRACTICANTE 3, A PARTIR DEL CUESTIONARIO REALIZADO A LA COORDINADORA DEL CENTRO DE PRÁCTICA

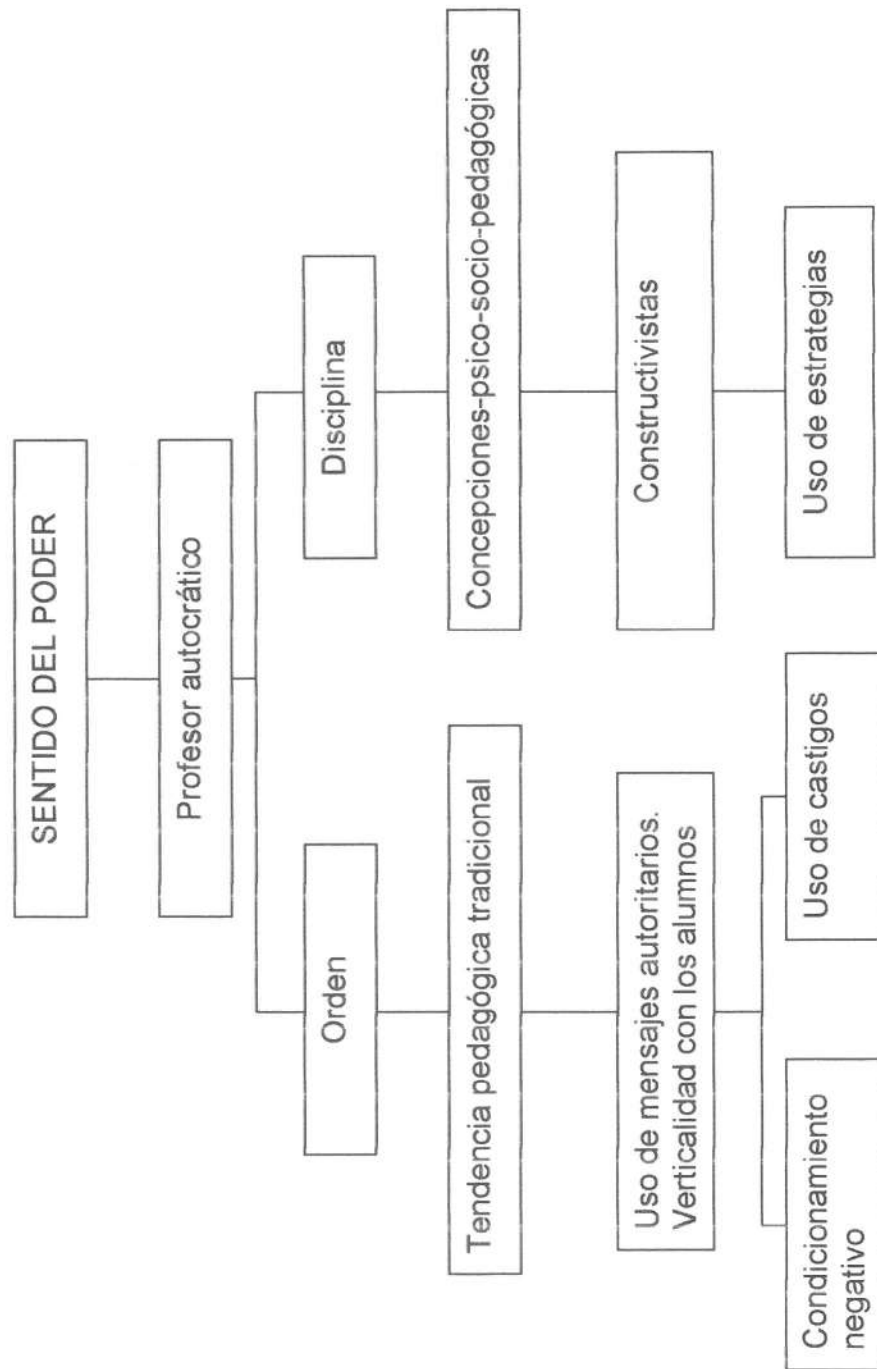


El esquema nos muestra, con respecto al desempeño del docente practicante 3, en la institución educativa que maneja información sobre los derechos y deberes que le corresponden como miembro de la institución educativa. Se percibe en ella compromiso, lo que evidencia identificación con los objetivos de la institución educativa. También se observa que la docente practicante 3 participa en la elaboración de proyectos, programaciones y actividades institucionales, proponiendo acciones destinadas a mejorar la marcha institucional. Con respecto a la relación que mantiene con sus alumnos, la coordinadora de centro de práctica afirma que la docente realiza acciones que buscan el consenso en el aula, utilizando el diálogo como herramienta para lograrlo. Esto evidencia que la docente es percibida con una tendencia constructivista en la relación que mantiene con sus alumnos.

Según el esquema 14 de la docente practicante 3, se observa que el desempeño explícito que ejecuta está basado en el poder que ejerce sobre sus alumnos, asumiendo el papel de profesora autocrática. Ese poder es manifestado cuando imparte órdenes. Además, brinda gran importancia a la disciplina en el aula, lo que denota una acentuada tendencia pedagógica tradicional exteriorizada en sus concepciones pedagógicas. Esta tendencia pugna con la tendencia constructivista que también se manifiesta en su desempeño a través de las estrategias idóneas para mantener el control del aula.

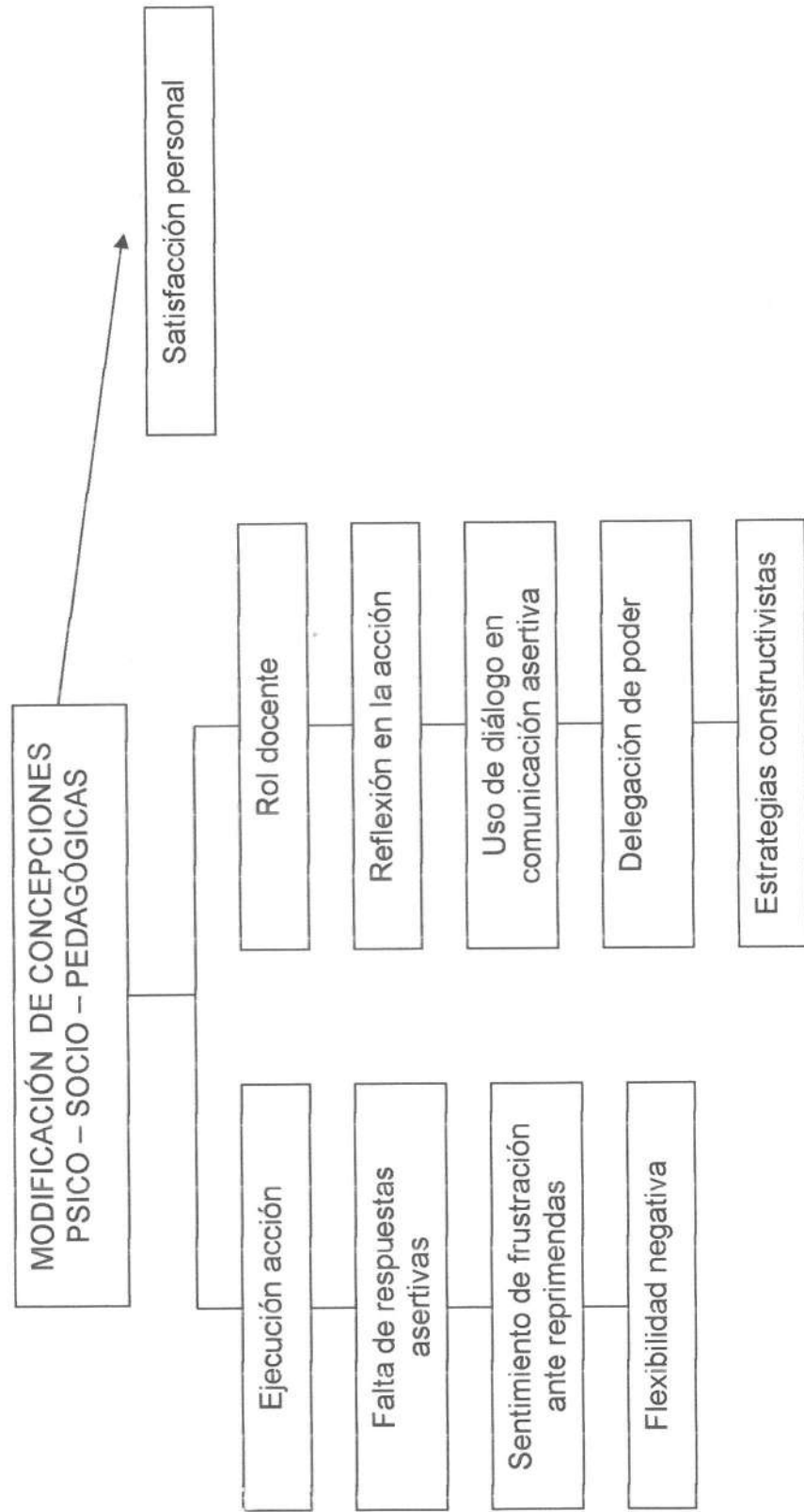
Esquema 14

DESEMPEÑO EXPLÍCITO DEL DOCENTE PRACTICANTE 3, A PARTIR DE LA ENTREVISTA REALIZADA A LOS ALUMNOS DEL PRIMER GRADO DEL I.E. ANEXO AL IPNM.



ESQUEMA 15

DESEMPEÑO EXPLÍCITO DE LA DOCENTE PRACTICANTE 3, A PARTIR DE SU PROPIA AUTOREFLEXIÓN



Según el esquema 14 referido al desempeño implícito de la docente practicante 3, se afirma que la docente percibe una modificación de sus concepciones psico – socio – pedagógicas referidas al desempeño de su rol docente. La primera etapa de su práctica se caracteriza por una ejecución – acción; es decir, por el desarrollo de la práctica en sí. Durante este período, la docente experimentó sentimientos de frustración, acusación y recriminación originados en una flexibilidad negativa y la falta de respuestas asertivas que le permitieran responder en situaciones de comunicación para mantener la disciplina y el orden del aula.

Luego de iniciar la práctica reflexiva el resultado más notorio fue la satisfacción personal obtenida al tener conciencia del cambio de sus concepciones psico – socio – pedagógicas. La aplicación de estrategias constructivistas sobre todo en la organización del aula y uso de diálogos asertivos en la comunicación con sus alumnos han permitido que la docente autorregule su acto pedagógico.

Con respecto al desempeño de la docente practicante 3 se afirma lo siguiente:

Referente a su desempeño explícito, la docente, en una primera etapa, caracterizó su práctica por un ejercicio autocrático del poder cuando las estrategias constructivistas eran insuficientes para conseguir el orden y la

disciplina, que le permitiera cumplir las actividades de aprendizaje programadas.

Con un predominante estilo de docente paternalista, que a su vez condicionaba la relación docente – alumno, fundamentó su autocracia en las concepciones psico – socio – pedagógicas arraigadas en su biografía personal. Éstas obedecieron a una tendencia pedagógica tradicional que condicionaban sus concepciones sobre lo que debería ser el papel pasivo del alumno en el aula y su cumplimiento de la disciplina.

Se percibe entonces una superposición de la tendencia pedagógica tradicional sobre la tendencia constructivista cuando se trata de mantener el orden y la disciplina del aula y del manejo de la relación docente – alumno. Todo esto originaba sentimientos de frustración en la docente por la confrontación que se daba entre el “ser” y el deber ser”.

Por otro lado, su estilo paternalista llevó a la docente a mostrar flexibilidad negativa frente al actuar de sus alumnos. Ésta llegó a convertirse en inhibición; es decir, la falta de respuestas asertivas frente a las situaciones en las que la docente percibía que la disciplina en el aula salía de su control.

Al iniciar el ejercicio reflexivo, la docente planteó como solución estrategias referidas a las sesiones de aprendizaje, y principalmente

referidas a la modificación de concepciones psico – socio – pedagógicas de tendencia tradicional; por ejemplo, la verticalidad del poder, la flexibilidad negativa y la búsqueda de aceptación por parte de los alumnos; hacia unas de carácter más constructivista y que le dieran al alumno un papel más activo en el desenvolvimiento del aula y de su aprendizaje.

Esta modificación generó cierta inseguridad en el desempeño de la docente practicante 3, por temor a repetir constantemente acciones o actitudes que evidenciaran las concepciones que quería modificar. Esa inseguridad también fue percibida por la asesora de práctica que afirma que se trata en un punto negativo dentro de la ejecución del acto pedagógico. Según afirma la asesora, la docente posee un manejo de los aspectos pedagógicos, pero muestra inseguridad al momento de tomar decisiones y resolver situaciones problemáticas imprevistas.

Aún así, la docente comenzó a aplicar estrategias resultado de la práctica reflexiva, por ejemplo la delegación del poder que se encontraba concentrado en ella hacia los alumnos y el uso de diálogo para lograr y difundir la comunicación asertiva.

Los resultados alcanzados por la docente practicante 3, percibidos en la relación docente – alumno originaron en ella sentimientos de satisfacción

personal y profesional, al sentir que ha iniciado la autorregulación de su acto pedagógico.

Por lo que se afirma que ha alcanzado un nivel de reflexión en la acción.

Al finalizar la investigación, se puede precisar lo siguiente:

La práctica docente de las estudiantes del quinto año de Educación Primaria se evidenció en dos grandes aspectos. En primer lugar, en su desempeño explícito, que está guiado por un conjunto de idearios que deben ser compartidos por todos los actores involucrados en la práctica docente y evidenciarse en las acciones y decisiones tomadas en ella. A este conjunto de idearios se ha denominado la Lógica de la Cotidianeidad. Se trata de un conjunto de razonamientos o raciocinios que son aplicados en el desenvolvimiento diario de la práctica y la regulan. La Lógica de la Cotidianeidad posee una tendencia pragmática del aprendizaje desde el enfoque constructivista.

Esta Lógica se respalda en el fundamento epistemológico que los actores tienen del conocimiento. La Práctica en el IPNM es entendida como un proceso a través del cual el docente evidencia las características personales y profesionales, que debe mostrar en su ejercicio docente. El carácter eminentemente pragmático que guía la Lógica de la formación docente en la Especialidad de Educación Primaria lleva a considerar la Práctica como un proceso secuencial, con pasos establecidos y definidos que el docente debe lograr para alcanzar el perfil esperado. Lograr y evidenciar este perfil, siguiendo esta Lógica de la Cotidianeidad, se convirtió en una de las principales preocupaciones de las docentes practicantes del grupo investigador, lo que les generó gran frustración al

darse cuenta que su ejercicio muchas veces no se enmarcaba dentro de los raciocinios de la Lógica de la Cotidianidad. Por el contrario, cuando la Lógica no fue suficiente, se explicitaron concepciones psico – socio – pedagógicas referidas a un ejercicio autocrático del poder y escaso sentido de flexibilidad para resolver situaciones problemáticas que son comunes en el desenvolvimiento del aula, pero que no pueden ser manejadas con efectividad por las docentes porque las soluciones aplicadas escapan de los parámetros de la Lógica de la Cotidianidad.

Es decir, se originó una falta de claridad para definir y percibir las causas reales del poco éxito de las docentes practicantes al manejar su grupo de alumnos, debido a que las situaciones problemáticas surgidas en el aula son apreciadas y analizadas desde los esquemas de la Lógica de la Cotidianidad.

El ejercicio autocrático del poder y la escasa flexibilidad son, a su vez, consecuencia de las concepciones psico – socio – pedagógicas referidas al manejo de la disciplina en el aula que las docentes practicantes mantuvieron desde el enfoque tradicional de la educación. Siguiendo estas concepciones, las docentes practicantes concedieron a la disciplina un carácter estandarizado, sin considerar las características particulares de su grupo. Así, la disciplina se convirtió más que en una herramienta que garantiza el éxito del acto pedagógico, en su fin mismo. La disciplina se convirtió para las docentes en el angustiante objetivo a alcanzar en su

ejercicio docente, el que debe ceñirse a los parámetros de la Cotidianidad. Por ello, lo que fue entendido por las docentes practicantes como Indisciplina fue el elemento que obstaculizó el proceso de enseñanza – aprendizaje y no como el elemento previsto en el acto pedagógico y con el que el docente debe coexistir.

Por otro lado, este énfasis en el quehacer propio de su profesión lleva al docente practicante a entrenarse diestramente en el desarrollo de tareas diarias, pero que no favorece el ejercicio del pensamiento crítico reflexivo de la práctica cotidiana que realiza. Así las docentes del grupo investigador enfrentaron diariamente situaciones pedagógicas que buscaron solucionar siguiendo la Lógica de la Cotidianidad, pero que no le permiten realizar mayor teorización sobre el tema.

Así, las situaciones problemáticas afrontadas con soluciones poco acertadas para controlar al grupo, indican su escasa práctica para apartarse de la realidad inmediata vivida en las aulas y evaluar a través de la reflexión, con objetividad y rigurosidad su ejercicio, a fin de determinar las causas que originan tales situaciones. Las docentes solo alcanzaron a percibir síntomas de carencias profesionales que justamente deben ser superadas en esta etapa de prácticas docentes, y que no pudieron detectar de manera oportuna debido a que no contaban con herramientas que le permitieran teorizar sobre su práctica, lo que

evidenció inconsistencia para cuestionar, analizar y conceptualizar su desempeño fuera de los lineamientos de la Lógica de la Cotidianidad.

El otro gran aspecto en el que se percibió el desempeño de las docentes practicantes fue el implícito. El débil manejo asertivo de emociones poco gratificantes que se encuentran involucradas en el ejercicio, tales como la frustración y la desmotivación, fue la característica constante que reafirmó el escaso conocimiento que las practicantes tienen de su ser personal y profesional al iniciar el período de prácticas profesionales. Ese conocimiento insuficiente de sus emociones impidió que las docentes practicantes manejaran las situaciones en las que se rompía la relación armónica con sus alumnos, originando sentimientos encontrados de frustración, que a su vez las llevaba a un cuestionamiento pasivo de su rol profesional y a acrecentar aún más la que sentían al encontrarse fuera de la Lógica de la Cotidianidad. Dicho cuestionamiento, que pudo ser ventajoso para encontrar soluciones a los conflictos surgidos en el aula, no fue más allá de ser poco profundo y superficial cuando no se contaba con la reflexión como herramienta formal para evaluar los avances en su quehacer pedagógico.

La aplicación de la reflexión como herramienta para alcanzar un óptimo manejo de emociones y eficiencia en el ejercicio docente llevó a las docentes practicantes a definir las causas de los conflictos, manejarlos y muchas veces solucionarlos asertivamente.

Es importante señalar que, la percepción que las docentes practicantes tienen de su ejercicio docente no coincide totalmente con la percepción de los demás sujetos que intervienen en la práctica. Así, las asesoras de práctica asumen el desempeño en la práctica desde el ideal del ejercicio docente, enmarcado en la Lógica de la Cotidianidad de la Especialidad de Educación Primaria. Las asesoras de práctica centran su percepción de práctica docente en los lapsos de observación de clase. Lo que haría percibir un insuficiente conocimiento de lo que ocurre en las aulas, y un pobre acompañamiento del docente practicante. Por tanto, la visión de las asesoras resultaría poco objetiva al apreciar la práctica docente.

Los otros sujetos de la Práctica Docente, los alumnos de Educación Primaria, también poseen una percepción de las docentes practicantes y de las situaciones problemáticas que se generan en el aula. Para ellos, en el aula se cumple un ejercicio autocrático del poder para conseguir la ansiada disciplina. Puede entenderse que los problemas del aula, percibidos como indisciplina por las docentes practicantes, se originen debido a que sus alumnos no compartan las mismas concepciones de disciplina que ellas manejan e intentan aplicar dentro de la Lógica de la Cotidianidad.

Lo afirmado anteriormente muestra la poca coincidencia que existe entre las percepciones que los sujetos de la Práctica Docente tienen de ella: Asesoras, Docentes Practicantes y Alumnos de Educación Primaria.

Así, la Práctica Docente se muestra como un sistema contradictorio poco favorable para el cumplimiento del perfil docente que se desea alcanzar.

Por último, las docentes practicantes del grupo investigador han logrado a través de la reflexión, objetivar, conceptualizar y autorregular su ejercicio docente, lo que a su vez, las ayudó a modificar progresivamente sentimientos de frustración hacia los de satisfacción personal al percibir mejoras en su ejercicio docente y mayor autoconocimiento de su ser personal y profesional. Las docentes tuvieron que flexibilizar sus concepciones sobre disciplina, enmarcadas en la Lógica de la Cotidianidad, para aplicarlas considerando las características propias de su grupo, otorgándole a su Práctica un mayor carácter teórico reflexivo, a través de la reflexión crítica. Las docentes del grupo investigador han logrado teorizar sobre su propio quehacer docente.

## CONCLUSIONES

1. La reflexión sobre su quehacer pedagógico fue la herramienta que las docentes practicantes utilizaron para conocer, describir, analizar y autorregular su ejercicio profesional, e iniciar un mayor autoconocimiento de su ser personal y profesional.
2. La reflexión formal y programada del quehacer pedagógico de las docentes practicantes del grupo investigador les permitió autorregular y modificar su ejecución y un mayor conocimiento de su yo personal y profesional.

3. Las docentes practicantes teorizaron sobre su ejercicio, otorgándole a su práctica un carácter teórico - reflexivo.
4. El desempeño explícito de las docentes practicantes evidencia un conjunto de razonamientos que orientan el desarrollo cotidiano de la práctica, al que se ha denominado Lógica de la Cotidianeidad, y en el que se deben enmarcar las acciones a seguir por todos los actores involucrados en la práctica. Esta Lógica obedece a un carácter pragmático del enfoque constructivista.
5. En su desempeño, las docentes explicitaron un conjunto de concepciones fundamentadas en el enfoque tradicional y referidas al manejo de la disciplina en el aula, las que a su vez originaron un uso autocrático del poder y escasa flexibilidad por parte de las docentes practicantes; así como sentimientos de frustración al encontrar su ejercicio fuera de la Lógica de la Cotidianeidad.
6. El escaso autoconocimiento de su ser personal y profesional impidió que las docentes practicantes pudieran reconocer las verdaderas causas de las situaciones problemáticas que enfrentaban en su ejercicio profesional.
7. Para alcanzar una práctica reflexiva efectiva, el docente debe proveerse de las herramientas pedagógicas necesarias que lo

lleven a un adecuado manejo de estrategias y recursos didácticos, y que le permitan dilucidar y modificar oportunamente su desempeño.

8. La esperada autorregulación del acto pedagógico será alcanzada en la medida en que el futuro docente mantenga una actitud de disposición frente a la práctica reflexiva, de manera que la asimile y ejercite en su quehacer cotidiano, entendiéndola como un proceso personal e intrínseco, que nace de una toma de conciencia crítica y objetiva de sus fortalezas y debilidades.

## REFERENCIAS

ALLIDIERE, Noemí. (2003) Las Percepciones Sociales acerca de la Infancia y su influencia en la Estructuración de los vínculos Maestro – alumno. Buenos Aires, Argentina. Editorial Alfares.

APPLE, Michael. (2003) Teoría Crítica y Educación. Buenos Aires, Argentina. Editorial MID.

AMAYA AREVALO, Josué. (2006) Frustración Laboral. San Salvador, El Salvador. Editorial de la Universidad Centroamericana.

BARRAZA MAZÍAS, Arturo. (2003) Habermas y la Educación. Lima, Perú. Editorial Tarea.

BORJA, Mónica. (2000) Pedagogía Crítica y la Contextualización de la enseñanza. Madrid, España. Editorial Eureka.

BRICEÑO GUERRERO, José Manuel. (2004) La Literatura: Una vía hacia un despertar de la Conciencia Crítica. Madrid España. Editorial Trillas.

BROCKBANK, Ana y MC GILL, Ian. (2002) Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior. Madrid, Ed. Morata.

COLL, César (1996). El constructivismo en el aula. Barcelona, España. Editorial Biblioteca del aula.

CUBERO NIETO, Cecilia (2004). Percepción y manejo de la Disciplina en el Aula. San José, Costa Rica. Edición M.E.C.

CURWIN, Medler (1983). La Disciplina en Clase, Guía Para la Organización de la Escuela y la Aula. Madrid, España. Editorial Nancea S.A.

DE LA CRUZ, Iván y otros (1995). Relaciones en el entorno de trabajo. Madrid, España. Editorial Santillana Profesional.

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1 997). Formación de maestros y profesores. Madrid, España. Editorial Paidós.

ELIZONDO, Magdalena (2 003). La asertividad y escucha activa en el ámbito académico. Editorial De Monterrey

ELORTEGUI ESCARTIN, Nicolás. (1998) Tipologías del Desarrollo Profesional. Madrid, España. Editorial Encuentros Didácticos S.A.

ESPRIÚ, Rosa María (1998). El Niño y la creatividad. México. Editorial Trillas

FRANCIA, Ana y MATA, José. (1993). Dinámica y técnicas de grupos. Madrid: Editorial CCS.

FREIRE, Paulo (1993) Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. México. Editorial Siglo XXI.

GASPARIN, João Luis. (2004) Una Didáctica para La Pedagogía Histórica Crítica. Lima, Perú. Editorial Instituto Pedagógico Popular.

GONZÁLES FERNÁNDEZ, José. (1996).La idea que se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos. Madrid, España. Editorial La Rávada.

HARCHA RAFAELLO, Cecilia (2 004). Psicología de la educación para padres y maestros. Argentina. Editorial Alfaguara.

HEVIA, Ricardo (1 990). Talleres de educación democrática. Santiago de Chile. Editorial PIIIE.

HOYOS, Guillermo (1 987). ¿Qué significa educar en valores hoy? Colombia. Editorial Octaedro.

IGLESIAS, LEÓN, Miriam. (2003) Propuesta de un modelo pedagógico de avanzada para la formación del profesorado en la educación superior. La Habana, Editorial Cienfuegos.

INOSTROZA DE CELIS, Gloria. (1996) La práctica motor de la formación docente. Santiago, Chile. Dolmen Ediciones S.A.

INOSTROZA, Gloria. (1996) Talleres Pedagógicos: Alternativas en Formación Docente para el Cambio de la Práctica de Aula Santiago, Chile. Dolmen Ediciones S. A.

JURJO TORRES, Santomé. (2 001) Educación en tiempos del neoliberalismo. Madrid, España Editorial Morata.

KEMIISS, Stephen. (1 998) Teoría Crítica de la enseñanza: Investigación – acción. Barcelona, España. Editorial Martínez Roca.

LOPEZ RUIZ, Juan Ignacio. (1999) Conocimiento Docente y Práctica Educativa: El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. Madrid, España. Ediciones Morata S.L.

MAGUEDZO, Abraham (2002) Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos. Madrid, España. Editorial Aguilar.

MCKERNAN, James. (2001) Investigación – Acción y Currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid, España. Ediciones Morata S.L.

MANSIONE, Isabel. (2004) Las tensiones entre la formación y la práctica docente, Rosario, Editorial Homo Sapiens.

MEDINA, Antonio (1997). Didáctica e interacción en el aula. Madrid, España. Editorial Cincel.

MOSCOVI, Shewstone. (1993). De la ciencia al sentido común. Barcelona, España. Editorial Paidós.

ORELLANA MANRIQUE, Osvaldo (2004) Enseñanza y Aprendizaje. Lima, Perú. Editorial San Marcos.

PERAFIN ACHEVERRY, Gerardo Andrés. (1997) Pensamiento docente y práctica pedagógica. Madrid, España. Editorial Magisterio.

PEREZ GOMÉZ, José Gimeno. (1999) Comprender y transformar la Enseñanza. Madrid, España. Ediciones Morata.

PERRENOUD, Phillipe (2 004), Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona España, Editorial Grado.

PRIETO CASTILLO, Daniel. (2005). Juego Pedagógico Universidad de la Plata Argentina. Editorial Norma.

RODRÍGUEZ GARCÍA, José Fernando y MORENO JIMÉNEZ, Teodomiro. (1998) Relaciones de Poder en el Aula. Costa Rica. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

SANHUEZA HORAGA, Gladys. (2001), Características de un profesor constructivista. México. Editorial del Ministerio de Cultura de México.

SANJURJO, Liliana. (2002) La Formación Docente: Reflexión y Acción en el Aula. Buenos Aires, Argentina. Editorial Homo Sapiens.

SECCHI, Jeremias (2005) Incidencia de la disciplina en el proceso académico. Bogotá, Colombia. Editorial Unisalle

SOUTO, Marta (1993). Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Argentina. Editorial Mino Dávila.

STEINER, Gary (1966) La Creatividad Individual. United States of America, The Mc Kinseir Quarterly.

STENHOUSE, Lawrence. (1993) La Investigación Como Base Para La Enseñanza. Madrid, España. Editoriales Morales.

TANI, Rubén y CARRANCIO, Beatriz. (2004) Revista Crítica de la Práctica Pedagógica Lima, Perú. Editorial San Marcos.

TÉBAR BELMONTE, Lorenzo (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid, España. Editorial Santillana.

TITTONNE, Rodrigo. (1970) Metodología Didáctica, significado y función de la Disciplina. Madrid, España. Ediciones Rialp S.A.

TORRES SALAZAR, Hugo. (1995) Vínculo Pedagógico Maestro – alumno. Guadalajara, México. Editorial Mexicana.

WEINSTEIN, Grace y YELON, Stephen. (1 988) La psicología en el aula. México. Editorial Trillas.

Cambios en los centros docentes <http://dewey.uab.es/pmarques/perfiles.htm>

Creatividad <http://www.psicopedagogia.com/>

Disciplina. <http://psicopedagogia.com/definicion/disciplina%20escolar>

Disciplina <http://monografias.com>

ACOSTA NAVARRO, María Elena. Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo, en Revista Cubana de Estomatología [online]. Enero – abril de 2005, N° 42 <http://scielo.sld.cu/scielo.php>

AGUILAR REBOLLEDO, Ana María. Enseñanza y educación., s/fecha, en <http://www.monografias.com>

BAZDRESCH PARADA. Miguel. Las competencias en la formación de docentes., en Educar, Revista de Educación Nueva época [online] Abril - junio 1 998. Número 5. <http://educar.jalisco.gob.mx/05/educar5.html>

MIGUELES, Miriam. Alumno de Inicial, s/fecha, en <http://www.monografias.com>

**ANEXOS**

**ANEXO 01**

**INSTRUMENTOS**

## EPISODIO CRÍTICO N° 01

### Datos Generales:

- Fecha: 21 – 08 – 06.
- Lugar: I.E: Santiago de Surco
- Grado: 1er.Gado
- Docente Practicante: Úrsula Uffe Tuesta

### 1. Problematización

#### 1.1. Episodio crítico

El incidente se llevó a cabo en la clase de Personal Social, cuando el alumno gritó para que le dieran la silla que quería. Ante su pedido la profesora cedió y le dio la silla

Pra. (Habla con los alumnos): Niños, ahora vamos a coger nuestros lápices y pondremos de título "La Cultura Paracas".

Diego está parado y se acerca a su compañera del costado, jalándola. Un grupo de alumnos se dirige a la profesora:

Alumnos: ¡Señorita! ¡Diego está fastidiando a Karla, le quiere quitar su silla!

Pra. (Se dirige al niño): ¿Qué pasa Diego?, ¿Por qué le quieres quitar la silla a Karla?

Diego: Lo que pasa es que esa silla es mía, yo me senté allí ayer.

Pra. (Le dice en tono cortés y amable): Diego aquí ninguna silla es de alguien en especial, déjale la silla a Karla.

Pra. (Coge otra silla y le dice a Diego en tono cortés y amable): Diego ven siéntate aquí y haz tu trabajo, te vas a retrasar.

Diego (Se dirige a la profesora en tono desafiante): ¡Señorita si no me da mi silla entonces yo no hago nada!

Pra. (Le dice en tono firme y suave): Diego, ¿Qué tiene de malo que te sientes en otra silla?

Diego (Le dice a la profesora y jala a su compañera): ¡Yo no voy a hacer nada! ¡Ya ¡Karla, dame mi silla!

Los alumnos gritan en favor de que no moleste a Karla

Pra. (Mira a la alumna y dice en tono suave): Ya Karla, por favor vamos a darle la silla a Diego, para que no te moleste.

Pra (Se dirige a Diego y le dice en tono suave): Diego, toma "tu silla". Vas a trabajar ¿Cierto?, Entonces, siéntate, ¿Si? No vuelvas a molestar a Karla.

Diego (Se sienta, frunce el ceño y dice en tono tranquilo): Ya, voy a trabajar, gracias señorita.

## 1.2. Problema de acción

Reside en el hecho de haber cedido ante la presión del alumno para que le den su silla y así evitar el desorden del salón.

## 1.3. Problema de investigación

¿Cuáles son las concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en el hecho de ceder ante la presión del alumno para que le den la silla y evitar que se genere desorden en el salón con sus reclamos?

## 2. Objetivación

### 2.1. Reconstrucción externa del episodio

Esté episodio se desarrolló en una escuela ubicada en Santiago de Surco, con niños de nivel socioeconómico medio.

El incidente se dio cuando dictaba la clase de Personal Social. Diego estaba parado desde hace buen rato y se acercó a su compañera para que le diera la silla. Ante la negativa de la niña, Diego empezó a jalarla, situación que los demás compañeros denunciaron con la profesora. Ésta propuso al niño que se sentará en otra silla, petición a la que el alumno se negó; más aún, tuvo como consecuencia que el niño conteste y condicione a la profesora para que se haga lo que pidió. Finalmente, la profesora logró ser convencida por la presión del alumno e indirectamente del salón al ver que se estaba ocasionando desorden.

La mayoría de estos alumnos son generalmente engraidos y cómodos, acostumbrados que la mamá o la empleada del hogar cumpla sus requerimientos. La gran mayoría de ellos posee un carácter dominante.

## 2.2. Reconstrucción interna del episodio

Ante esta situación surgieron muchos pensamientos en mí:

- Qué hago ahora, el orden del salón se va a venir abajo, sino hago caso al alumno.
- Tengo un poco de inseguridad para tomar una decisión firme.
- Si cedo a lo que me pide el alumno ya no fastidiará a su compañera y, por ende, a mí. Tampoco va a ocasionar desorden en el salón.
- Dudo de lo que decido. No sé hasta qué punto esté bien que ceda ante sus requerimientos.
- Este niño está acostumbrado a presionar con el fin que le cumplan lo que desea.
- A este niño lo consienten mucho y son permisivos con él.

## 3. Interpretación

### 3.1. Interpretación del episodio

Este episodio cuenta de la concepción de conocimiento que subyace en mi actitud de ceder ante la presión del alumno sobre mí.

} Sentido de flexibilidad

Tiene estrecha relación con el tipo de flexibilidad negativa, postulada por Arturo Hoyos, cuando dice que tal flexibilidad es la

}

abolición del poder de uno por otro, que en un momento dado lo posee más por intereses propios, logrando en el anterior una especie de sometimiento debido a su perseverancia e insistencia.

Sentido de flexibilidad.  
Intereses propios

Presión e insistencia

Bajo mi supuesto, yo era la persona encargada de mantener el orden, la limpieza y tranquilidad del salón, pues en mí está el deber y la responsabilidad que se me ha encomendado. Pensé que, por ser niños sobreprotegidos y de carácter dominante, es mejor darle gusto; e incluso evitarlos para no crearse problemas.

Concepción del rol docente  
Responsabilidades.  
Deberes.  
Sentido de flexibilidad  
Ceder ante presiones

Al suceder el hecho se vieron inmersos muchos intereses. Por un lado; el interés y la total insistencia del alumno para que le den la silla. Por otro; mi interés por mantener el supuesto orden del aula. Definitivamente, la presión del niño sobre mí pudo más que la autoridad que se supone ejerzo en el salón. Esto se dio porque, según mi pensamiento, en estas situaciones es mejor evitar la confrontación; además, porque considere que el resto de alumnos estaba en perfecto orden y no quería que se creara caos en el aula. Eso significa que he tenido un distanciamiento de mi rol. En vez de reforzar la autoridad en ese instante, la dejé de lado porque era necesario y conveniente.

Presión del alumno.  
Intereses propios.  
Supuesto rol docente  
Sentido de flexibilidad

### 3.2. Interpretación de la situación

Mi actitud de ceder ante la presión del alumno para que le den la silla, y así evitar el conflicto en el aula, surge de los modelos recibidos en los niveles de educación secundaria y superior. En el primero, para evitar la insistencia o presión de mis profesores, cumplía lo que ellos deseaban. Lo hacía sin cuestionarlos o exponer mis sugerencias. En mi educación superior, se ha incidido mucho en el tipo de rol que el maestro debe cumplir como facilitador del aprendizaje y responsable del buen orden y disciplina del salón. Por ese rol debe fomentar la armonía en el aula. Siguiendo este supuesto era yo quien tenía que desempeñar ese rol en el aula, pues no sería adecuado que como profesora entre en conflicto con mi alumno en algo tan sencillo como darle la silla que él está reclamando.

Historia académica  
Sentido de flexibilidad  
Ceder  
Concepción del rol docente

Concepción del rol docente.  
Deberes, y responsabilidades

### 4. Elaboración de alternativas de solución

- Observar el comportamiento del alumno y tratar el tema con el salón para que decida qué hacer en esos casos.
- Fomentar el diálogo y pedir explicaciones adecuadas ante la actitud e insistencia del alumno.
- Dejar en claro que el mobiliario del salón es de todos y no sólo de un alumno en especial.
- Promover el diálogo asertivo entre los compañeros a fin de que arreglen sus propios problemas.

- Cambiar mis concepciones pedagógicas sobre el orden y el clima armonioso en el salón descartando ceder ante las insistencias de los alumnos.
- Discernir si es pertinente o no ceder a las peticiones de los alumnos, según sea el caso.

## EPISODIO CRÍTICO N° 02

### Datos Generales:

- o Fecha: 27 - 08 - 06.
- o Lugar: I.E. Santiago de Surco
- o Grado: 1er. Grado
- o Docente Practicante: Úrsula Uliffe Tuesta

### 1. Problematicación

#### 1.1 Episodio crítico

El incidente sucedió en la clase de Lógico Matemática. Los alumnos hacen bulla y reciben la indicación de tomar asiento y guardar silencio.

Alos. (Se dirigen a la profesora): ¿Señorita, sacamos el cuaderno de Lógico Matemática?

Pra. Si niños, el cuaderno azul.

Los alumnos empiezan a jugar con papelitos, alborotándose. Están dando vueltas en el salón)

Pra. (Se dirige a ellos y les dice en tono suave): Alumnos, guarden silencio; no estén jugando con los papelitos, se van a retrasar, vayan a sentarse, por favor.

Los alumnos siguen conversando y jugando con otros papelitos.

Pra. (Se dirige a los alumnos en tono serio): ¡No saben escuchar? ¿Qué les he dicho?

Miran a la profesora y siguen jugando.

Pra. (Se dirige a ellos): ¡Ya ¡ ¡Se sientan! ¡Las manos sobre la mesa! ¡Derechos!

Los alumnos se ríen y se sientan.

## 1.2 Problema de acción

Reside en el hecho de haber llamado la atención en tono fuerte y serio a los alumnos que se encuentran jugando en el aula de clase.

## 1.3 Problema de investigación

¿Cuáles son las concepciones psico-socio-pedagógicas que subyacen en el hecho de llamar la atención en tono serio y fuerte a los alumnos que se encuentran jugando en el aula de clase?

## 2. Objetivación

### 2.1. Reconstrucción externa del episodio

Este episodio tuvo lugar en el aula de primer grado, en el curso de Lógico Matemática. Un grupo de alumnos se encontraba copiando, pero a su vez parándose y conversando. El incidente se suscitó en el instante que se pusieron a jugar con papelitos. La profesora les llamó la atención en tono suave para que se sienten y hagan su trabajo. Sin embargo, los alumnos no hicieron caso. Se les llamó otra vez la atención pero tampoco obedecieron. Finalmente la profesora tuvo que alzar la voz para que se sienten. Ante esto los alumnos rieron y tomaron asiento.

### 2.2. Reconstrucción interna del episodio

Ante esta situación surgieron muchos pensamientos en mí:

- Estos alumnos hacen lo que desean cuando quieren.
- Al parecer están acostumbrados a que no se les llame la atención.

- Son desordenados e indisciplinados, no los han habituado en sus casas.
- Si les llamo la atención en tono suave me van a hacer caso, pues se lo estoy diciendo con cariño.
- Dudo de llamarle la atención nuevamente en tono suave, porque veo que no sucede nada con ellos y no me hacen caso.
- Si les llamo la atención de forma más enérgica me harán caso, pues verán que la que manda en el salón soy yo.
- Me siento impotente al ver que no me escuchan de buenas maneras.
- Necesito que el salón permanezca tranquilo, por ende debo llamarles la atención en tono fuerte, así no pensarán que estoy bromeando.
- Por qué hago algo que sé que no se debe hacer en uso.

### 3. Interpretación

#### 3.1. Interpretación del episodio

Este episodio hace referencia a la concepción de mi actitud que subyace en la forma de llamar la atención en tono fuerte y al ver que los alumnos juegan durante la hora de clases.

} Autoritarismo

Esta actitud tiene fuerte relación con el sentido del poder que el profesor usa en el aula, específicamente con el tipo de profesor autocrático. Este profesor considera que la autoridad emana de él porque así se lo han encomendado la sociedad, además por promover el orden del salón: que los alumnos

se mantengan sentados y en orden, eviten las conversaciones y estar fuera de sus mesas.

Bajo mi concepción, ese comportamiento de los alumnos era inadecuado, pues estaban ocasionando el caos del salón, y yo estaba perdiendo la autoridad sobre ellos. Tuve que tomar esa actitud, ya que cuando lo hice de manera suave no hicieron caso, Entonces, al no ser escuchada, mi autoridad quedó abolida, y al levantar la voz quedaría como el ser superior si imponía orden y disciplina de manera seria.

Con mi actitud de llamar la atención de esa forma por lo tanto les di a entender a todos que yo soy la autoridad.

Sentido del poder.  
Sentido de disciplina

Supuesto rol docente.  
Tendencia pedagógica  
Tradicional

Profesor autócrata

Sentido de autoridad

Mantenimiento del orden.

Pérdida de la autoridad

### 3.2. Interpretación de la situación

Esta actitud de llamar la atención en forma seria pude reconocerla a partir de la influencia que recibí en el transcurso de mi educación *primaria y en la secundaria; de tendencia tradicional.* De ello, recuerdo que la profesora era (y tenía que ser) la persona seria y enérgica que hacía que todos escribieran y no se pararán de sus asientos, que no opinaran, no conversaran en el aula por ningún motivo, y la alumna que cuestionara o no estaba de acuerdo con algo que ella decidía era malcriada, maleducada y falta de disciplina.

Historia académica de Tendencia Tradicional.

Características de la Tendencia Pedagógica Tradicional

Reproducción de Educación Tradicional.

Conocimientos del Enfoque Constructivista

Aunque no me agradaba esa actitud, la reproduje en el salón, y ocasionó conflicto en mí pues la educación que recibí en la superior fue más abierta a la autonomía del alumno, pero predominó más mi el sentido de orden y disciplina de tendencia tradicional.

#### 4. Elaboración de alternativas de solución

- Consensuar normas para el orden y la disciplina del aula, de manera que los alumnos participen de ellas.
- Promover incentivos para todos aquellos que las cumplen.
- Hacer tomar conciencia en los alumnos, que hay horarios para el juego, y para el trabajo, que no se necesita siempre de premios para su buena conducta.
- Debo tomar las cosas con calma, e idear alguna estrategia adecuada para llamar su atención.
- Desechar de mi concepción que el orden y disciplina significa que todos estén sentados y nadie se mueva.
- Fomentar un ambiente grato que favorezca el diálogo y la reflexión de sus actos.

## EPISODIO CRÍTICO N° 03

### Datos Generales:

- Fecha: 06-09-06.
- Lugar: I.E: Santiago de Surco
- Grado: 1er. Grado
- Docente Practicante: Úrsula Ulffe Tuesta

### 1. Problematización

#### 1.1. Episodio crítico

El episodio se dio en la clase de Comunicación Integral, cuando unas niñas no escribían sino hacían dibujos.

Pra.: Alumnos, vamos a sacar el cuaderno rojo y vamos a escribir "La letra b".  
Un grupo está conversando y hablando.

Pra.: ¿Están escribiendo? ¡Hhmmm! No conversen mucho

Alas. (Le responden a la profesora): Si, señorita.

Las alumnas siguen conversando, dibujando y sin escribir.

Alos. (Le dicen a la profesora): Señorita, la mesa 2 está conversando y no hacen la tarea.

La profesora volteo y las ve dibujando. Se dirige a ellas en tono serio y fuerte.

Pra.: ¡Qué les dije!, ¡Guarden esos dibujos! ¡Vayan a hacer su trabajo! ¡Saquen sus cuadernos!

Alas. (Hacen un gesto con la cara de disgusto): Miss, no queremos hacer nada.

Pra. (Se dirige a ellas diciéndoles): ¡Saquen sus cuadernos y escriban!

Finalmente, las alumnas siguen las indicaciones.

#### 1.2. Problema de acción

Reside en el hecho de haber llamado la atención en tono serio y fuerte a las alumnas, al ver que no escribían y estaban dibujando.

### 1.3. Problema de investigación

¿Cuales son las concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en el hecho de llamar la atención en tono fuerte y a las alumnas que no escribían y dibujaban?

## 2. Objetivación

### 2.1 Reconstrucción externa del episodio

Esté episodio se concretó en el aula de primer grado, en la hora de *Comunicación Integral*. La profesora mandó a realizar un trabajo, pero un grupo de alumnas decidió no escribir y ponerse a dibujar. Ante esa situación la profesora les llamó la atención en tono serio y fuerte, logrando que las niñas se pusieran a escribir a regañadientes.

### 2.3. Reconstrucción interna del episodio

Ante esta situación surgieron muchos pensamientos en mí:

- Las alumnas hacen lo que quieran cuando lo desean.
- Parece que no me han escuchado.
- Van a ocasionar que todos en el salón hagan lo mismo.
- Si no les llamo la atención lo van a hacer más.
- Me siento frustrada al pensar que quizá mi clase estaba aburrida.
- Cómo las convenzo para que escriban.
- Si no ven mi fastidio, entonces seguirán haciendo lo que quieren.
- Les llamaré la atención en tono serio para que sepan que en el salón no van a hacer lo que quieran.

### 3. Interpretación

#### 3.1 Interpretación del episodio

Este episodio habla de la concepción que poseo y subyace en mi actitud de llamar la atención en tono fuerte y serio.

Esta actitud que adopté tiene casi todas las características de una educación con Tendencia tradicional, en la que el alumno permanecía sentado copiando las actividades que el profesor había mandado. Así, todo se enfocaba en la adquisición de información, mientras que la disciplina consistía en que todos permanecieran derechos escribiendo, y tomando en cuenta lo que decidía el profesor. Aquí también se evidencia el carácter autocrático del profesor, que está llamando la atención en tono fuerte, a fin de que se le obedezca para mantener un buen aprendizaje y orden del aula.

Característica de Tendencia Pedagógica Tradicional

Supuesta preocupación por aprendizaje

Carácter autocrático del profesor

Bajo mi supuesto yo estaba con toda la autoridad de decir que se hacía y no se hacía en el salón, pues al hacer las alumnas otras cosas estaban irrumpiendo con el buen curso del área, y yo con mi llamada de atención debía hacerlas ver que no era correcto lo que hacían, "perdiendo el tiempo", por lo que debían para aprender. Pues para mí eso debía primar en el aula.

Orden del aula.

Sentido de autoridad.

Sentido del poder.

Finalidad del acto pedagógico

### 3.2 Interpretación de la situación

Mi actitud de llamar la atención de esa forma, fue aprendida y reforzada durante la educación que recibí en la primaria y secundaria, el marco central de ese tipo de educación: los niños copian, guardan el orden, no conversan, y no hacen otras cosas que no estén relacionadas con la clase. Pensé que se había eliminado de mi memoria, pero al parecer lo reproduje en este episodio, cuando las obligue hablándoles en tono fuerte y serio que copien lo escrito en la pizarra y saquen sus cuadernos.

Tendencia  
Pedagógica  
Tradicional

### 4 Elaboración y alternativas de solución

- Buscar estrategias para el manejo del grupo.
- Revisar las normas del salón, para que recuerden que deben y no deben hacer en clases.
- Buscar y formular nuevas formas para buscar la atención a los alumnos, que reemplacen a toda llamada de atención que provoque fastidios y desavenencias.

## EPISODIO CRÍTICO N° 04

### Datos Generales:

- Fecha: 15-09-06.
- Lugar: I.E: Santiago de Surco
- Grado: 1er. Grado
- Docente Practicante: Úrsula Ulffe Tuesta

### 1. Problematicación

#### 1.1 Episodio crítico

El episodio se dio en la clase de Comunicación Integral, cuando un alumno corrigió lo que la profesora había escrito. Aquí se produjo un cambio de palabras entre ellos, pero en la que la profesora quería hacer prevalecer su idea.

Pra: (Se dirige a todos los alumnos): Niños, vamos a leer esta frase en el lado derecho de la pizarra

La profesora escribe en la pizarra la palabra "fortaleza", no muy conocida por ellos. Un alumno se para y se acerca la pizarra

Alo.: (Se dirige a la profesora): Mejor escribe la palabra "templo".

Pra.: Ya no te preocupes, yo escribo. ¿Entiendes esa palabra?

Alo.: Yo sí profesora, pero no creo que mis compañeros la sepan.

Pra.: (En tono suave) Para eso estoy yo, les voy a explicar a tus compañeros que significa esa palabra.

Alo.: Sí, pero mejor palabra es "templo".

Pra.: Mejor te sientas y luego hablamos, ¿Si?

Alo: Ya, profesora.

La profesora borra la palabra y pone la anterior ("fortaleza").

## 1.2. Problema de acción

Reside en el hecho de hacer prevalecer mi idea y decisión sobre la de mi alumno.

## 1.3. Problema de investigación

¿Cuales son las concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en el hecho de hacer prevalecer la idea y decisión del profesor sobre la del alumno?

## 2. Reconstrucción externa del episodio

Esté episodio se concretó en el aula de primer grado, en la hora de *Comunicación Integral* cuando la profesora escribió la palabra "fortaleza". En ese momento un alumno lo borró y escribió la palabra "templo". Ahí se ocasionó una especie de altercado alturado, pues aquí la profesora trataba de hacer prevalecer su idea.

### 2.1. Reconstrucción interna del episodio

Ante esta situación surgieron muchos pensamientos en mí:

- Este niño quiere retarme, pues siempre corrige todo.
- El niño no sabe permanecer en su sitio.
- Al niño no le han enseñado a escribir tranquilo.
- Este niño cree tener la razón.
- Si dejo que corrija la palabra, otros alumnos van a corregir lo que hago.

### 3. Interpretación

#### 3.1 Interpretación del episodio

Este incidente hace referencia a la concepción que se tiene en el hecho de hacer prevalecer las ideas y decisiones tomadas por la maestra al dejar una palabra, aunque fuera escrita por un alumno que tenía interés en que sus compañeros la entendieran.

Rol docente

Esta actitud está relacionada con la concepción que el docente tiene de la comunicación que mantiene con sus alumnos. La situación le hace percibir que se ha producido un cambio de valor en la concepción que pone en peligro su imagen, manto con el que se reviste social y culturalmente como poseedora de las ideas y decisiones.

Sentido del poder

Al verme corregida por un alumno, me sentí amenazada, y avergonzada. Sentí que las ideas de autoridad y, decisión, así como la de conocimiento se había transferido a un alumno de primer grado.

Inferioridad frente al alumno

Bajo mi supuesto; mi orgullo, y el valor de mi rol docente estaban por debajo frente a mi alumno. Por eso, asumí el mecanismo de defensa que adopté en ese instante fue mandarlo a sentarse.

Características del profesor autocrático

### 3.2 Interpretación de la situación

Este tipo de conducta ha sido formado desde mi educación secundaria, donde las decisiones de la profesora eran ley, y donde no había oportunidad de decir que se había equivocado.

Profesor autocrático

Recuerdo que en un incidente similar, le corregí una palabra mal escrita a mi profesora, donde ella me dijo que todos cometemos errores, entonces yo pensé que se fastidió por lo que le dije, pues vi en ella un poco de malestar, inmediatamente pensé que mejor no le decía nada, esta situación se internalizó en mi reproduciéndola en mi acto pedagógico como practicante.

Sentido de flexibilidad

### 4. Elaboración de alternativas de solución

- Aceptar que me puedo equivocar.
- Tomar las sugerencias de los alumnos, ante algo que piensen o perciban.
- Entablar una comunicación más abierta con los alumnos.
- No reincidir en tradicionalismos comunicacionales entre docente – alumno.

## EPIODIO CRÍTICO N° 05

### Datos Generales:

- o Fecha: 28 – 08 – 06
- o Lugar: I.E: Santiago de Surco
- o Grado: 1er. Grado
- o Docente Practicante: Melissa Cerna Velásquez

### 1. Problematización

#### 1.1. Episodio crítico

Los alumnos están en la clase de Lógico Matemática. La profesora se encontraba explicando la clase y los niños estaban muy inquietos, se paraban, conversaban y jugaban con sus colores y lápices. La profesora levantaba la voz para tratar de calmarlos, se calmaban un momento pero luego continuaban con lo mismo.

Los niños conversaban, jugaban y no atendían la clase

Pra.: Niños, silencio. Si siguen conversando no podemos continuar y no van a aprender.

Los niños se calmaban un momento, pero luego continuaban hablando.

Pra. (Levantando la voz): Niños, silencio, Si ustedes siguen haciendo bulla y jugando con sus lápices no van a atender a las clases.

Algunos niños seguían hablando y jugando con sus lápices y colores.

Pra.: Si siguen hablando y jugando no podemos continuar con la clase, se distraen ustedes y hacen que sus compañeros también se distraigan. Ustedes vienen a aprender, no a conversar ni jugar en clases; eso lo pueden hacer al recreo no en clases".

Al escuchar la manera enérgica en la que la profesora les hablaba, ellos se calmaron, pero después de unos minutos algunos niños empezaron a conversar.

Pra.: ¡Quiénes están hablando! Me voy a llevar las cartucheras de los niños que siguen hablando. Los niños que siguen hablando se van a parar al frente"

Los niños se calmaron al recibir la llamada de atención, pero luego algunos siguieron jugando.

Pra.: A ver, me llevo las cartucheras

Se acerca a una niña con la intención que tomar su cartuchera

Ala. No, profesora, ya no voy a jugar.

Pra.: He repetido muchas veces que dejen de jugar y ustedes no obedecen las indicaciones, lo siento, pero me llevo tu cartuchera

La profesora sólo deja su lápiz y borrador, se lleva la cartuchera y la deja sobre su pupitre. Al observar esto los demás niños se calmaron y dejaron de jugar y conversar.

## 1.2. Problema de acción

Ante el hecho de que los niños conversen y jueguen con sus lápices y colores y no presten atención, hablarles primero y resondrarlos levantándoles la voz, diciéndoles que les quitaría los objetos con los que jugaban.

## 1.3. Problema de investigación

¿Cuáles son las concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en el comportamiento de la profesora para levantar la voz y decirles que los castigaría quitándoles las cartucheras y parándolos al frente del aula si ellos continuaban con ese comportamiento?

## 2. Objetivación

### 2.1. Reconstrucción externa

Este episodio ocurrió en la clase de Lógico Matemática dictada a la última hora de clases. Los niños venían de comportarse de la misma manera en la clase anterior y al iniciar esta clase empezaron a conversar y jugar con sus lápices y colores. Por más que la profesora les llamó constantemente la atención, llegando aún a decirles que les quitaría sus cartucheras y pararía a los que conversaban frente a la clase, muchos de estos niños continuaban

con la misma actitud, provocando que pierdan la atención y distrajeran a sus compañeros. Después de llevarse algunas cartucheras los niños se calmaron y guardaron orden, y disciplina.

## 2.2. Reconstrucción interna del episodio

Cuando vi el comportamiento de los niños yo pensé y sentí lo siguiente:

- Están alborotados porque ya es la última hora de clases.
- Creen que como se han portado así en la clase anterior pueden seguir haciendo lo mismo.
- Son demasiado distraídos, será porque son muchos niños.
- Tengo que demostrar mi autoridad porque sino siempre se comportarán así y no podrán aprender las clases. Deben saber comportarse y comprender lo que hacen.
- Siento que me faltan estrategias para niños de primer grado, ellos son completamente diferentes a los niños de otros grados.
- Siento que estuve renegando demasiado, mostrando así emociones negativas, pero no lo podía evitar. Traía una carga de otro lugar, la que lamentablemente incrementó y desató que yo actuará así. Si continúo con esta actitud puedo hacer que ellos obedezcan por temor y no por respeto, incluso puedo hacer que ellos me crean mala.

## 3. Interpretación

### 3.1. Interpretación del episodio

Este episodio debela la concepción psico – socio – pedagógica que la profesora ha evidenciado al hablarles a los alumnos de manera poco asertiva por no tener otra

Solución práctica

Comunicación poco asertiva

manera de enfrentar la situación en ese momento.

Esta forma de actuar es una manifestación de la autoridad que la profesora desea que sus alumnos perciban en ella: la docente a la que deben obedecer y respetar, de lo contrario recibirán una reprimenda por no seguir lo que se ha indicado. Esta es una característica del poder y la autoridad docente, de la que Brenda Marshall, (1992) indica que el docente hará todo lo posible para tratar de demostrar su autoridad, llegando incluso a manipular las conductas de sus alumnos para que adopten responsabilidad y logren el objetivo de aprender. "...Una profesora que toma el control para manipular a los estudiantes, para que adopten responsabilidad de los significados que producen, del conocimiento que construyen..." Esta forma de actuar, con el afán de obtener orden y disciplina, puede ocasionar en los alumnos temor en vez de respeto hacia la profesora, tal como lo indica Alliaud (2002) "...muchos de los maestros sienten la necesidad de que la clase se encuentre ordenada, pero suele criticarse este exceso 'yo creo que la maestra le da mucha importancia a la disciplina, y aunque estén todos quietecitos, porque ella pone una imagen dura, genera tensión en los alumnos'" (la autora cita el comentario de una alumna practicante).

Autoridad y poder

Manipulación de conductas para que adopten responsabilidad

Condicionamiento

Sanción

Disciplina

Soy consciente que esta forma de mostrar autoridad no es adecuada, lo ideal es buscar un consenso con los alumnos, hacerles entender las consecuencias de sus conductas, utilizando otro tipo de estrategias pues ellos son pequeños y su período de atención es muy corto, por lo tanto la pierden fácilmente.

Bajo mi supuesto, estos niños están en edad de aprender lo que es la disciplina y la forma correcta de comportarse en clases pues ya están en el nivel primario, y tienen que aprender a asumir responsabilidades y a obedecer órdenes.

Consenso

Disciplina

Orden

Necesidad de estrategias

### 3.2. Interpretación de la situación

Mi forma de actuar surge porque durante mi infancia yo tuve profesores que para mantenernos disciplinados lo hacían a través de regaños, reprimendas y amenazas. Además también lo viví durante mis prácticas continuas en el colegio Julio C. Tello, donde la profesora titular regañaba constantemente a los alumnos y los castigaba mediante reprimendas. En el colegio en el que actualmente practico he visto muy pocas reprimendas y amenazas por parte de la profesora titular, pero existen ciertas llamadas de atención, como el enviar notas a sus padres o hablar directamente con ellos.

Concepciones psico-socio-pedagógicas

Educación tradicional

Disciplina a través de reprimendas

#### 4. Elaboración de alternativas de solución

- Buscar estrategias para la disciplina en niños de primer grado.
- Pedirle recomendaciones a la profesora titular de cómo ella maneja estas situaciones.
- No debo manifestar las emociones debido a la carga con la que vengo para enfrentar las situaciones que ocurran en clases.

## EPISODIO CRÍTICO N° 06

### Datos Generales:

- Fecha: 18 – 09 – 06
- Lugar: I.E: Santiago de Surco
- Grado: 1er. Grado
- Docente Practicante: Melissa Cerna Velásquez

### 1. Problematicación

#### 1.1. Episodio crítico

Los alumnos están en la clase de Lógico Matemática desarrollando un examen del curso. David fue el primero en acabar el examen y pidió a la profesora las barras del material multibásico para jugar. Faltaban unos minutos para la salida. Alejandro se le acercó a la profesora para entregarle su examen y también le pidió las barritas. La profesora le explicó que solo se las entregaba al niño que había acabado primero el examen. Alejandro se volteó sin decirle nada y fue a su mesa. La profesora continuó recibiendo exámenes. Un momento después una niña contó a la profesora que Alejandro estaba llorando.

Pra: (Acercándose a la mesa) ¿Alejandro qué ocurre? ¿Por qué lloras?"

Alejandro tenía los brazos encima de la mesa y su rostro estaba apoyado sobre los brazos. Parecía estar llorando pero no emitía sonido alguno, además no respondió a la pregunta.

Pra.: ¿Alejandro por qué lloras?

Otros alumnos querían hacerle preguntas a la profesora sobre el examen. Se acercaban o la llamaban

Pra.: Ya voy niños.

Alo. 2: "Profesora, él llora porque no le has dado las barritas.

Pra.: Alejandro, cuéntame, ¿Qué pasa? ¿Por qué lloras?"

Alejandro no respondía y continuaba con la cabeza entre los brazos. Las preguntas de los demás niños se hacían más frecuentes.

Alos.: "Profesora, ya terminé", "No entiendo esta pregunta", "¿Cómo se hace esto?"

La profesora deja a Alejandro y va a atender a los demás niños. En el aula se estaba ocasionando desorden.

## 1.2. Problema de acción

Ante el hecho, la profesora no supo cómo actuar para que desde un inicio el niño cuente lo que le estaba ocurriendo, priorizando así la atención a los otros niños para mantener el orden del aula.

## 1.3. Problema de investigación

¿Cuáles son las concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en el comportamiento de la profesora, para no atender como es debido al niño que se encontraba llorando dando preferencia a los demás para mantener el aula ordenada?

## 2. Objetivación

### 2.1. Reconstrucción externa

La profesora entregó el material a David porque él es el niño que acabo primero y siempre lo hace en todas las actividades; además, tiene problemas de conducta por lo que la profesora siempre considera que debe estar desarrollando alguna actividad para estar tranquilo. Cuando Alejandro se acercó con su examen y pidió el multibásico, la profesora dio una explicación de porque no podía entregárselas, Él regresó a su mesa mientras que la profesora atendía a los demás niños. Finalmente, una niña dijo a la profesora que Alejandro se encontraba llorando. Se acercó a él pero no encontró respuesta de parte del niño. Los demás niños requerían

de atención, sobre todo frente al desorden ocasionado, por lo que ella se fue a atenderlos, dejando al niño solo por un buen rato. Luego, retornó a atenderlo y logró conversar con él, haciéndole entender el por qué él no recibió las barritas. El niño escuchó a la profesora y se tranquilizó.

## 2.2. Reconstrucción interna del episodio

Ante el hecho yo pensé y sentí lo siguiente:

- Al principio no me di cuenta de que el niño lloraba, si no fuera porque la niña me avisó, quizá me hubiese dando cuenta después.
- Me pareció raro que Alejandro se comporte de esa manera, es la primera vez que lo veo llorar y me parece extraño.
- Quizá él sea un niño al que engrían mucho en casa y antes no me había dado cuenta hasta el día de hoy.
- Me sentí mal porque considero que debí atenderlo primero a él antes que a los demás niños, además debí ser más precisa con mis palabras para que él me responda en ese momento y así poder conversar.
- También dejé que los demás niños se descontrolaran un poco al acercarse constantemente pidiendo ayuda, ocasionando desorden en el aula.
- Pensé que si permitía que se ocasione desorden después iba a ser muy difícil volver a controlarlos.
- En ese momento me sentí en una disyuntiva pues no sabía si atender a Alejandro o a ellos. En este momento de duda ocasioné que se creara más desorden.
- Lo que debí hacer fue hablar con ellos para que se calmaran y esperen un momento en sus sitios y así poder atender a Alejandro.

### 3. Interpretación

#### 3.1. Interpretación del episodio

Cuando Alejandro se puso a llorar debí atenderlo inmediata y efectivamente para saber el por qué de su actitud, pero ante su negativa de querer responder y al observar que se estaba ocasionando desorden en el aula, prefería atender a los demás niños que requerían de mi ayuda.

Concepción del rol docente

Esta forma de actuar evidencia que la profesora tiene las concepciones psico – socio – pedagógicas de que un aula de clases debe mantener total orden y disciplina, y así hará lo necesario para cumplir su cometido, incluso muchas veces dejando de atender un problema por solucionar otro en el que se vea involucrado todo el orden del salón. El mantener el orden y la disciplina en el aula es muy importante pues así los niños aprenden a trabajar de una manera más organizada, además así atienden las indicaciones de la profesora, tal como afirma Vezub (2002) “El mantenimiento del orden y la disciplina en clase se evidencia... en la conducta de escucha y de atención por parte de los alumnos”. Soy consciente de que no actué adecuadamente ante el hecho de no atender como era debido a Alejandro, priorizando mantener el orden. En ese momento y ante el

Profesora autocrática

Mantenimiento del orden y la disciplina

hecho de no lograr comunicarme con Alejandro y mi indecisión de qué atender primero, no solucioné ninguno de los dos problemas, aunque después me incliné por mantener el orden del aula atendiendo a los demás niños.

Bajo mi supuesto, primero tengo que mantener el orden del aula, pues se que son unos niños muy inquietos y si uno empieza a hacer desorden todos los demás lo van a seguir. Con mi actitud traté primero, de mantener la disciplina en el aula.

### 3.2. Interpretación de la situación

Esta forma de actuar de la docente practicante corresponde al tipo de educación tradicional que ella ha recibido en el colegio, donde todos los niños debían estar en completo silencio y obedeciendo indicaciones de la profesora. Además, a esto se suma que el mantener el orden, control y disciplina del aula es una de las exigencias más importantes que se les hace a todos los docentes practicantes en la ejecución de sus clases para así tener clases más significativas.

Concepción del rol docente

Disciplina

Concepciones psico – socio – pedagógicas: orden y disciplina del aula

### 4. Elaboración de alternativas de solución

- Debo ser más segura en el sentido de las tomas de decisiones para actuar más rápido ante situaciones problemáticas.

- Debo priorizar mi atención en problemas que involucren dudas, intereses y sentimientos de los niños, sin dejar de atender otras situaciones problemáticas.
- Debo conversar más con los niños para conocerlos mejor y saber el por qué de alguno de sus comportamientos.

## EPISODIO CRÍTICO N° 07

### Datos Generales:

- Fecha: 26 – 09 – 06
- Lugar: I.E: Santiago de Surco
- Grado: 1er. Grado
- Docente Practicante: Melissa Cerna Velásquez

### 1. Problematicación

#### 1.1. Episodio crítico

Los alumnos están en la clase de Lógico Matemática. Algunos se encontraban copiando los ejercicios de la pizarra cuando un niño se para de su asiento y se acerca al librero.

Pra.: ¿Jimmy, dónde está tu cuaderno?

Alo. Dirigiéndose a su mesa): En mi mochila, profesora"

Pra.: ¿Y por qué no lo sacas para que escribas los ejercicios?

Alo.: Lo que pasa es que no tengo lápiz"

Pra.: ¿Y tu lápiz?

Alo.: Se me perdió.

Pra.: ¿Y qué haces parado?

Alo.: Buscando un lápiz en los depósitos

A petición de la profesora una niña de su mesa le presta un lápiz.

Pra.: Ya tienes lápiz, ahora si puedes escribir y no te olvides devolvérselo a Natalia a la salida.

Alo.: Ya profesora.

La profesora atiende a los niños de esa mesa y luego se dirige a la siguiente.

Pra.: "Jimmy ¿qué haces nuevamente parado?"

Pra.: ¿Jimmy, que sucede? ¿Por qué estas parado?"

La profesora se acercó a su mesa y se percata que no ha realizado nada.

Pra.: ¿Por qué no haces los ejercicios de la pizarra?

Alo.: Si, ya lo voy a hacer

La profesora se fue a otra mesa y de pronto él se para nuevamente.

Pra. (Gritando): ¡Jimmy! ¿Por qué no quieres hacer los ejercicios?

El niño permanece callado, haciendo gestos de fastidio.

Pra.: Dame tu cuaderno de control.

Alo.: No lo he traído.

Pra.: Dame tu cuaderno rojo, voy a enviar una nota a tus padres.

Alo.: No, profesora, voy a avanzar, ahora sí

Pra.: "Dame tu cuaderno rojo.

El niño entrega el cuaderno.

Pra.: Ahora avanza los ejercicios. No te vas a ir hasta que no los acabes

La profesora camina a su escritorio con el cuaderno rojo y escribe una pequeña nota a sus padres.

## 1.2. Problema de acción

Ante el hecho la profesora le llamó constantemente la atención para que tome asiento. Al percibir que el niño no obedecía a sus órdenes le pidió su cuaderno para enviarles una nota a sus padres, lo que ocasionó que el alumno se asuste y empiece a desarrollar los ejercicios, sin moverse de su sitio.

## 1.3. Problema de investigación

¿Cuáles son las concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en el comportamiento de la profesora al querer imponer su autoridad, coaccionando al niño y aprovechándose de su temor frente a la nota, con el fin de que el obedezca sus órdenes y avance con las actividades?

## 2. Objetivación

### 2.1. Reconstrucción externa

Este episodio ocurrió en la clase de Lógico Matemática, dictada a la última hora de clases. Después de explicar la clase y que los alumnos desarrollaron algunos ejercicios en la pizarra, la profesora indicó que saquen sus cuadernos para que los escriban y así practiquen. En este momento, la maestra verifica, mesa por mesa, el trabajo bien desarrollado. Es aquí que Jimmy se para reiteradamente de su sitio, para ir a jugar con los materiales de la parte posterior del salón. El comportamiento de Jimmy hacía que se le llame constantemente la atención, desconcentrando así a sus compañeros y provocando desorden en el aula. Ante el hecho, la profesora le pide su cuaderno para enviarle una nota a sus padres. Al observar que el niño de pronto cambia de actitud, reflejando cierto temor ante el hecho, se lo pide nuevamente. Este hecho ocasiona que él mantenga la disciplina y cumpla con las actividades. La profesora solo puso en su cuaderno: "Estuvo inquieto en clases, por favor hablar con él".

### 2.2. Reconstrucción interna del episodio

En el momento en el que Jimmy se paraba constantemente de su asiento yo pensé y sentí lo siguiente:

- La primera vez que lo vi parado pensé que jugaba con los colores. Luego me explicó que no tenía lápiz. Pensé que estaba buscando uno entre los depósitos. (a veces ahí se guardan los lápices encontrados en el aula y que no registran dueño alguno). En ese momento no me inquietó su comportamiento pues a veces los niños suelen buscar lápices en estos depósitos.

- Pero cuando se paraba constantemente de su sitio ya teniendo lápiz y sin haber copiado ningún ejercicio, pensé que se iba atrás para jugar y así no hacer las actividades. En este momento me molesté por su conducta, pero me pareció muy extraño su comportamiento porque él es un niño que normalmente realiza sus deberes; a veces camina para pedir o decirle algo a algún compañero, como cualquier niño, pero no descuidaba sus deberes en el aula.
- Pensé también que de repente tenía algún problema en su casa o había algo que lo perturbaba o simplemente no quería hacer nada porque estaba aburrido o se sentía mal.
- O tal vez él pensó que no le volvería a llamar la atención, pero cuando le pedí su cuaderno de control y luego su cuaderno se asustó un poco. De repente en su casa es un niño un tanto inquieto y suelen llamarle la atención.
- Pensé que si no era firme con mis llamadas de atención él no respetaría mi autoridad como docente, pero al ver que repetía esta conducta a pesar de las llamadas de atención, tuve que recurrir a pedirle su cuaderno, con la intención de hacerles conocer a sus padres que su niño no quería realizar los deberes de la clase y que conversen con él al respecto. Pero ante el hecho él se asustó un poco y prometió hacer los ejercicios. Pero igual, y aprovechando esta situación, le pedí nuevamente su cuaderno, para que él de una vez esté quieto en su lugar y avance con los ejercicios
- Ésta quizá no haya sido la manera correcta de actuar ante esta situación, pero en ese momento sentí que era necesario, pues de lo contrario él continuaría con esa actitud.

### 3. Interpretación

#### 3.1. Interpretación del episodio

Este episodio debela la concepción psico – socio – pedagógica que la profesora ha interiorizado de aprovechar el temor que el niño siente ante las reprimendas de sus padres, para que obligarlos a que el obedezca sus órdenes, guarde disciplina y realice las actividades de la clase.

Sentido de autoridad  
Condicionamiento

Esto se debe a que la profesora no supo manejar la situación desde un inicio, por lo tanto tuvo que recurrir a la nota escrita dirigida a los padres para lograr su objetivo. Esta es una estrategia que usan muchos docentes para condicionar la conducta de sus alumnos y así obedezcan sus órdenes, como afirma Ellsworth (2005) "Una profesora muchas veces toma el control para manipular a los estudiantes para que adopten responsabilidad". Esta conducta también es propia de la educación tradicional, pues muchos docentes, debido a que no utilizan estrategias motivadoras en sus clases, incentivan la falta de atención y por ende desorden en clase, y así sólo les queda manipular la conducta de sus alumnos, amenazándoles para que obedezcan sus órdenes, acostumbrándolos así a trabajar bajo amenazas y reprimendas. Esta es la única forma de que respondan porque los niños ya

Concepciones psico-  
socio-pedagógicas  
Concepción del rol  
docente tradicional  
Orden y disciplina

estaban acostumbrados a trabajar así ". Ésta manera de actuar, fue la forma de mostrar autoridad de parte de la docente practicante.

Bajo mi supuesto, el alumno sabe que esta forma de actuar no es la indicada, pues a parte de ser un niño un tanto maduro para su edad, también sabe que es lo permitido y no permitido en el salón.

Con mi actitud quise darle a entender que debe obedecer órdenes, pues de lo contrario sus padres se enterarán de su conducta.

### 3.2. Interpretación de la situación

Esta forma de actuar de la docente practicante se debe a que ella ha recibido un tipo de educación tradicional, donde la profesora recurría a todos los medios posibles para lograr el orden y la disciplina de sus alumnos, llegando incluso a amenazarlos no solo con escribir una nota a los padres en los cuadernos, sino también con castigos físicos. Además este tipo de reprimendas también fueron vivenciadas por ella en la I.E. Julio C. Tello, donde la profesora titular del grado utilizaba este tipo de reprimendas. A pesar de que la docente practicante sabe que esta forma de actuar ante la indisciplina de su alumno no es correcta, la situación escapó de sus manos, debido a sus concepciones psico-socio-pedagógicas; llegando a utilizar este

Concepciones psico-socio-pedagógicas

Concepción del rol docente tradicional

Orden y disciplina

recurso para que su alumno obedezca sus órdenes, mantenga la disciplina y cumpla con sus deberes.

#### 4. Elaboración de alternativas de solución

- Buscar estrategias para la disciplina con niños de primer grado.
- Elaborar clases más motivadoras.
- Conversar a solas con él para que me explique el por qué de su comportamiento y su sentir del momento..

## EPISODIO CRÍTICO N° 08

### Datos Generales:

- Fecha: 13 – 10 – 06
- Lugar: I.E: Santiago de Surco
- Grado: 1er. Grado
- Docente Practicante: Melissa Cerna Velásquez

### 1. Problematización

#### 1.1 Episodio crítico

Me encontraba dictando la clase de Lógico Matemática. Estaba explicando la clase cuando observé que Diego había volteado su silla para sentarse en otra mesa y conversaba con sus compañeros.

Pra.: Diego, volteas tu silla y siéntate bien.  
Alo.: No. Aquí estoy bien  
Pra.: Diego, estás conversando y distraes a tus compañeros.  
Alo.: No, ya no voy a conversar,  
Pra.: Está bien, pero no converses y atiende la clase  
Alo.: Ya, profesora  
Después de un momento, Diego sigue conversando.  
Pra.: Diego, sigues conversando, regresa a tu mesa. Tú estás en esa mesa sólo para conversar con tus compañeras. No aprendes tú y no las dejas aprender a ellas. Regresa a tu mesa  
Alo. (Responde de una forma desafiante): ¡No!  
Pra.: Diego, regresa a tu mesa  
Alo.: ¡Me voy afuera!  
Pra.: Si quieres salir del salón, hazlo, pero ya no vuelves a entrar.  
Diego se para y empieza a caminar hacia la puerta.  
Pra.: (Dirigiéndose a los alumnos): Chicos ¿Les parece correcto el comportamiento de Diego?  
Alos.: "No", "Es un malcriado", "No quiere aprender"  
Pra.: Parece que Diego no quiere aprender, pero como todos los demás sí queremos aprender, continuemos con la clase.

## 1.2. Problema de acción

Ante el hecho de que la profesora dijera al alumno que si salía del salón ya no volvería a entrar, evidenciando la conducta del alumno frente a sus compañeros, haciendo que estos juzguen su actuar.

## 1.3. Problema de investigación

¿Cuáles son las concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en el comportamiento de la profesora al dejar salir al alumno del aula y luego evidenciar el comportamiento de éste ante sus compañeros?

## 2. Objetivación

### 2.1. Reconstrucción externa del episodio

Este episodio ocurrió en la clase de Lógico Matemática durante la primera hora de clases. Los niños estaban tranquilos y atendiendo a la clase, excepto Diego, que volteó su silla para sentarse en una mesa donde habían solo niñas. Ante las constantes llamadas de atención, Diego dijo que ya no conversaría pero lo seguía haciendo, hasta que él solo decidió salir del salón, cosa que la profesora aceptó advirtiéndole que si lo hacía no volvería a entrar y evidenciando su actitud ante sus compañeros para que éstos lo juzguen. Aunque sus compañeros reprocharon su proceder, él salió del aula y se quedó en el patio. Después del suceso la clase continuó normalmente.

## 2.1. Reconstrucción interna del episodio

Ante el hecho yo pensé y sentí lo siguiente:

- Cuando Diego no obedeció las primeras llamadas de atención me sentí molesta, ya que él es un niño al que le gusta provocar y llamar la atención, pues lo hace constantemente con sus compañeros.
- Me sorprendió mucho que el niño dijera "no", "no quiero", parece un niño muy rebelde, me imaginó que así debe ser en su casa, ya empezó a comportarse de esa forma en el aula.
- Lo dejé salir pero le advertí que no volvería a ingresar a clase, hice esto porque pensé que si lo dejaba salir así nada más quizá otros niños querrían hacer lo mismo.
- Evidencí su conducta entre sus compañeros pues pensé que así los demás niños se darían cuenta de que la actitud de Diego no era correcta y que ellos no debían comportarse así.
- Me sentí muy sorprendida ante la actitud de Diego, me imagino que él debe ser un niño con muchos problemas en casa por ello actúa así.
- Soy consciente de que es muy difícil que los niños se mantengan todos en silencio durante las clases, pero aquí un niño se encontraba distraendo a sus compañeros y esto era algo que no quería que ocurra, pues los perjudicaría.
- Pensé que manteniendo mi postura ante el hecho ocurrido impondría mi autoridad en el aula, advirtiendo indirectamente que si otros niños actuaban de esa manera también serían juzgados por sus compañeros.

### 3. Interpretación

#### 3.1. Interpretación del episodio

Consideré dejar que Diego salga del aula como él quería para luego yo evidenciar su conducta ante el aula y sean sus compañeros quienes juzguen su conducta. Así él se daba cuenta que también sus compañeros no aprobaban su actitud.

Flexibilidad ante presión del aula

Sentido de autoridad disfrazada de flexibilidad

Esta forma de actuar evidencia que la profesora tiene las concepciones psico-socio-pedagógicas de que un aula de clases debe mantener el orden y la disciplina durante el momento de la explicación de la clase, pues es en este momento donde los niños adquieren los conocimientos. Muchos profesores suelen criticar la disciplina en exceso pues, el querer mantener esta postura en el aula solo genera que los alumnos no sientan las clases interesantes, generen en ellos tensión y además toman una postura ante la profesora, tal como lo indica Alliaud (2002) "...aunque los (practicantes) comparten con muchos de los maestros la necesidad de que la clase se encuentre ordenada suelen criticarles la disciplina en exceso... la maestra de grado da mucha importancia a la disciplina y que estén todos quietitos, porque ella pone una imagen dura, genera tensión en el

Sentido de autoridad frente a los alumnos

Orden y disciplina

alumno.” Soy consciente que mi forma de actuar no fue la correcta en ese momento, pues debí conversar con Diego para saber el por qué de su actitud, pero en ese momento aproveché la situación para demostrarles a los demás niños que mi orden “no vuelves a entrar” iba a ser cumplida y que además sus demás compañeros lo juzgarían, así quise mantener el orden y la atención que tenía en ese momento.

Sentido de autoridad frente a los alumnos

### 3.2. Interpretación de la situación

Esta forma de actuar de la docente practicante corresponde al tipo de educación tradicional que ha sido un modelo que la profesora ha recibido en el colegio donde la última palabra la tenía la profesora y se hacía todo lo que ella dijera.

Concepciones psico-socio-pedagógicas:  
Educación Tradicional

### 4. Elaboración de alternativas de solución

- No debo evidenciar sus conductas en clase, ante situaciones así debo conversar solo con él.
- Debo generalizar las actitudes y comportamientos de los alumnos sin evidenciarlas ante todos los compañeros.
- Debo tener más diálogo con los alumnos para conocerlos más y entender el por qué de sus conductas.

## EPISODIO CRÍTICO N° 09

### Datos Generales:

- Fecha: 03 – 10 – 06
- Lugar: I.E: Santiago de Surco
- Grado: 1er. Grado
- Docente Practicante: Erika Rojas Arroyo

### 1. Problematización

#### 1.1. Episodio crítico

Los alumnos se encuentran copiando la clase de Comunicación Integral de la pizarra. Yadira llama a la profesora y ésta se acerca a su carpeta. En ese instante otros niños se acercan a la profesora a hacerle preguntas. Todos coinciden en el sitio de Yadira, rodeándola.

Ala.: (Gritando) "Miss, no me dejan copiar de la pizarra. Siempre vienen todos a molestarme".

Pra: (Seria) "Yadira, ellos no están molestándote. Ellos vienen a preguntarme a mí".

Ala.: "¡Qué me importa!" ((Hace ademán de seguir escribiendo mirando la pizarra).

Los demás niños miran a la profesora y comentan entre ellos en voz baja.

Pra (Levantando la voz): "¿Esa es manera de contestar, Yadira? Te quedas sin recreo".

Ala.: "¡Qué me importa! (Roja de cólera, a punto de llorar)"

La profesora se da la vuelta y sigue hablando con los demás alumnos.

## 1.2. Problema de acción

Luego de la respuesta de la niña, "castigarla" dejándola sin recreo, como llamada de atención por su falta.

## 1.3. Problema de investigación

¿Cuáles son las concepciones psico-socio-pedagógicas y los factores personales que subyacen al uso del castigo como forma de corregir faltas en los alumnos?

## 2. Objetivación

### 2.1. Reconstrucción externa del episodio

Este episodio ocurrió en clase de Comunicación Integral. Los niños copiaban la clase y yo me acercaba a ellos para responder sus preguntas. Mi interés era absolver todas sus dudas y poder actuar de manera oportuna a fin de lograr el aprendizaje.

### 2.2. Reconstrucción interna del episodio

Cuando la niña me contestó diciéndome "¡Qué me importa!", pensé lo siguiente:

- Esta niña es una malcriada, no sabe respetar la autoridad.
- Debo demostrarle que la autoridad en el salón soy yo.
- Si los demás niños ven que no le digo nada pensarán que ellos también pueden hacerlo, que no tomo ninguna acción para frenarlo.
- Debo imponerle una sanción ejemplar.
- No me importó que la niña estuviera a punto de llorar.

### 3. Interpretación

#### 3.1. Interpretación del episodio

Este episodio da cuenta de mis concepciones psico-socio-pedagógicas sobre el ejercicio del poder y la autoridad en el aula.

Poder  
Autoridad

Se fundamenta en el enfoque tradicional de la educación en el que el docente es el que concentra y ejerce la autoridad, así las relaciones de poder se caracterizan por darse en una sola dirección de manera vertical.

Verticalidad  
de poder  
Enfoque  
tradicional

Al no escuchar el reclamo de la niña de que sus compañeros no la dejaban trabajar, pensé que ella no era la indicada para decidir lo que era conveniente o no y la solución al problema. Por el contrario, debería ser la profesora quien impusiera el orden en ese momento. Al reclamar la niña queriendo ella misma hacer "respetar sus derechos" vi cuestionado el ejercicio de mi autoridad, por lo que pensé que ella debería aprender quien ejerce el poder en el aula.

Rol docente  
Autoridad  
Poder en el  
aula

#### 3.2. Interpretación de la situación

Mi decisión de dejar a la niña sin recreo está relacionada con el modelo adquirido en algún momento de mi etapa escolar de que la autoridad del docente no debe ser

Autoridad no  
cuestionada  
Sanciones  
severas y  
justas

cuestionada. Adopté los patrones de ese modelo en el que el profesor es severo e impone sanciones que son "justas" de acuerdo a la falta del alumno Así corté toda posibilidad de entablar una comunicación con la niña en la que pudiera conocer el verdadero motivo de su reacción.

#### 4. Elaboración de alternativas de solución

- Debo elaborar posibles concepciones alternativas frente al ejercicio de la autoridad y el poder, originadas en el modelo de profesor autocrático hacia el de un docente con mayor flexibilidad y capacidad de escuchar las inquietudes y malestares de los alumnos.
- Acercarme más a la niña y considerar su reclamo de que algunos compañeros no la dejaban ver la pizarra.
- Esperar que la niña se tranquilice para luego conversar con ella.
- Incidir en las normas dentro del aula a fin de que las intervenciones orales y preguntas se realicen de manera más ordenada y equitativa.

## EPISODIO CRÍTICO N° 10

### Datos Generales:

- Fecha: 25 – 10 – 06
- Lugar: I.E: Santiago de Surco
- Grado: 1er. Grado
- Docente Practicante: Erika Rojas Arroyo

### 1. Problematización

#### 1.1. Episodio crítico

La profesora se encuentra escribiendo en la pizarra mientras los niños copian en su cuaderno de *Comunicación Integral*.

Ala.: "Miss no me dejas ver para copiar".

Pra.: "Cindey estoy copiando un momento".

Ala.: (Luego de un rato y gritando): "¡Miss, no me dejas ver!"

Pra.: "Cindey, estoy copiando y yo soy la profesora".

Ala.: "¡Y yo soy la alumna!"

#### 1.2. Problema de acción

Ante los reclamos de la niña para copiar la pizarra, ignorarla para "sancionar su falta de respeto".

#### 1.3. Problema de investigación

¿Cuáles son las concepciones psico -socio-pedagógicas y los factores personales que subyacen al uso de subordinación como una forma de llamada de atención a la niña?

## 2. Objetivación

### 2.1. Reconstrucción del episodio

Durante la clase de Comunicación Integral la profesora escribe en la pizarra mientras los alumnos copian en sus cuadernos. La indicación dada era que los niños copien lo que la profesora escribía en la pizarra, pues con ello se completaba la clase.

### 2.1. Reconstrucción interna del episodio

Al escuchar a la niña reclamándome porque le impedía ver a la pizarra:

- Acabo de explicarle de buenas maneras que debe esperar pero no entiende. Esta niña es una engreída porque piensa que debo obedecer a sus caprichos.
- Debe esperar a que termine de copiar para que ella haga lo mismo.
- Debo recordarle que la profesora soy yo.
- La mejor manera de demostrarle mi autoridad es ignorar por completo lo que me dice.

## 3. Interpretación

### 3.1. Interpretación del episodio

Este episodio da cuenta de mis concepciones psico – socio – pedagógicas sobre el papel del alumno en el aula y la autoridad que debe ejercer el docente.

} Rol del alumno y autoridad

Puede entenderse en la concepción tradicional del alumno como ente pasivo, limitado a realizar las acciones en el momento y circunstancias que la profesora indica. Siguiendo el orden que se da para el ejercicio de poder en el aula, el alumno se encuentra subordinado al docente. Por lo que no se debe cuestionar la autoridad de aquel y subordinarse a lo que indique.

Rol pasivo del alumno  
Sentido autocrático del poder  
Subordinación del alumno

Bajo este supuesto, la niña debería haber esperado a que terminara de copiar en la pizarra para luego hacer ella lo mismo. Al ignorar sus reclamos busqué "sancionarla" por intentar confrontar e igualar los roles que ambas ejercemos en el aula.

Confrontación de roles maestro-alumno  
Sanción

### 3.2. Interpretación de la situación

Mi actitud de subordinar a la niña a mi ejercicio de autoridad puede estar relacionada con algún proceso de identificación primaria dado en mi etapa escolar. Así de manera inconsciente me identifiqué este atributo del profesor tradicional.

Biografía personal  
Enfoque tradicional de la autoridad

### 4. Elaboración de alternativas de solución

- Debo modificar mis concepciones tradicionales hacia una concepción del alumno desde el enfoque constructivista en el que el niño es el centro del aprendizaje y el docente sólo es el facilitador del mismo.

- Plantear nuevas estrategias de enseñanza que le den al alumno un rol más activo.
- Acercarme a la niña a fin de explicarle la manera más asertiva de comunicarse con los demás

**CUESTIONARIO A DIRECTORA / COORDINADORA DE CENTRO DE  
PRÁCTICA**

## Entrevista a Directora de Centro de Práctica

### I. Datos Generales:

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| 1. Institución Educativa: | 7087 Santiago de Surco                         |
| 2. Director / Coordinador | Lic. Miriam Silva                              |
| 3. Alumno Practicante:    | Úrsula Ulffe Tuesta<br>Melissa Cerna Velásquez |
| 4. Grado:                 | 1er. Grado                                     |
| 5. Fecha:                 | 17 de noviembre del 2006                       |

### II. Preguntas – Respuestas

1. ¿Conoce los derechos, deberes y responsabilidades que le corresponde como docente de la Institución Educativa? SI / NO

Sí, participaron en la formulación, ejecución y evaluación de planes de trabajos de algunas actividades de la institución educativa. A su requerimiento se les informó sobre acciones y situaciones del colegio. y los alumnos para que tengan mejor desenvolvimiento profesional. En cuanto a sus deberes se ha observado que han respetado las normas de la I.E. manejándose con eficacia, responsabilidad e iniciativa.

Derechos.  
Deberes.  
Responsabilidades

2. ¿Participa activamente en las actividades institucionales y / o proyectos educativos que se dan en la Institución Educativa? SI / NO ¿Cómo?

Si, han participado en la ejecución de proyectos que se han considerado el Programa Anual de Trabajo (PAT). Replantearon estrategias de sensibilización, promovieron y ejecutaron

Participación  
activa en  
proyectos

actividades haciendo participar a los alumnos, profesores y padres de familia. Los proyectos fueron los siguientes: Gastronomía de las tres regiones del Perú, Materiales de Reciclaje y Celebremos la Navidad con Amor.

3. ¿Prepara a sus alumnos para que sepan responder a las necesidades de la comunidad? SI / NO ¿Cómo?

Sí, han coordinado con la Dirección y participado en las jornadas de trabajo, que sirven para orientar el trabajo técnico pedagógico, logrando así que las capacidades e indicadores estén de acuerdo al entorno y realidad del niño.

Conocimientos contextualizados.  
Necesidades de la comunidad

4. ¿Propone acciones que respondan a las necesidades de la Institución Educativa? SI / NO ¿Cuáles?

Si, han propuesto acciones de acuerdo a nuestro PAT, y han tenido la iniciativa (previa coordinación) para estimular en los alumnos la práctica de valores, cuidado y ambientación de la institución educativa, cuidado de la naturaleza (Proyecto Cuidemos la Naturaleza), y el buen uso de los servicios higiénicos. También sensibilizaron sobre el aseo personal y a los docentes sobre la elaboración de módulos y proyectos que ayuden al niño a proponer sus ideas y recoger saberes previos.

Necesidades de la institución.

## Entrevista a Coordinadora de Centro de Práctica

### I. Datos Generales:

- |                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| 1. Institución Educativa:  | Anexo al IPNM             |
| 2. Director / Coordinador: | Lic. Cecilia Soto Guillén |
| 3. Alumno Practicante:     | Erika Rojas Arroyo        |
| 4. Grado:                  | 1er. Grado                |
| 5. Fecha:                  | 20 de noviembre del 2006  |

### II. Preguntas – Respuestas

1. ¿Conoce los derechos, deberes y responsabilidades que le corresponde como docente de la Institución Educativa? SI / NO

Sí, la docente conoce los derechos y responsabilidades que le corresponden como miembro de la Institución Educativa.

Derechos y responsabilidades

2. ¿Participa activamente en las actividades institucionales y / o proyectos educativos que se dan en la Institución Educativa? SI / NO ¿Cómo?

Sí, participa en las reuniones de programación de las actividades, las ejecuta con entusiasmo y compromiso, y propone sugerencias para mejorar.

Compromiso  
Propuesta de sugerencias  
participación

3. ¿Prepara a sus alumnos para que sepan responder a las necesidades de la comunidad? SI / NO ¿Cómo?

Trabaja actividades y dinámicas que le permitan a los alumnos, tomar decisiones en consenso, dialoga con ellos, conversa, los invita a reflexionar.

Búsqueda de consenso  
Participación

4. ¿Propone acciones que respondan a las necesidades de la Institución Educativa? SI / NO ¿Cuáles?

Participa en los proyectos que responda a la demanda educativa: morales, carteles, marchas, etc. } Participación

**ENTREVISTA A ALUMNOS**

## Entrevista a Alumnos

### I. Datos Generales:

- |                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Institución Educativa: | 7087 Santiago de Surco   |
| 2. Asesora de prácticas:  | Lic. Eddy Guevara Robles |
| 3. Alumno Practicante:    | Úrsula Ulffe Tuesta      |
| 4. Grado:                 | 1er. Grado               |
| 5. Fecha:                 | 07 de noviembre del 2006 |

### II. Preguntas – Respuestas

1. ¿Cómo actúa tu profesor cuando no se cumplen las normas que se acuerdan en clases?
2. ¿Qué suele hacer tu profesor para que se cumpla lo que él dice?
3. ¿Qué dice y hace tu profesor cuando no se cumplen sus órdenes?
4. ¿Qué hacen ustedes para que tu profesor cambie las decisiones que toma cuando ustedes están haciendo desorden?

Sheila

- |   |  |
|---|--|
| 1. La profesora Ursula le grita a los niños para que copien.  | } Sentido de autoridad                                   |
| 2. Quita los juguetes para que copien la tarea. Si un niño está afuera, ella sale, lo trae y lo sienta. Si sale al baño también lo trae y lo sienta, y le dice que haga su tarea. | } Cumplimiento de las tareas                             |
| 3. A los niños que están conversando y haciendo otra cosa, ella los cambia de lugar para que no estén conversando y hagan toda la tarea. O si uno está                            | } Cumplimiento de las tareas.<br>Cumplimiento de órdenes |

comiendo a la hora de clase, le dice que guarden los alimentos. Si no lo hace, ella guarda para que no sigan comiendo.

4. Nos ponemos a hacer la tarea y nos sentamos derechos.

} Condicionamiento para cambiar las decisiones de la profesora.

### Nicole

1. La profesora dice que atiendan a su clase, que no jueguen y cuando algunos no le obedecen, ella grita y dicen que atiendan a su clase.

} Cumplimiento de órdenes.  
Sentido de autoridad

2. Dicen que atiendan a su clase y que no jueguen, que copien la tarea.

} Cumplimiento de órdenes.  
Sentido de autoridad

3. Dice que se sienten, que ya no jueguen, y que ya no hagan desorden.

} Uso de la autoridad.

4. Nos sentamos, ya no hacemos desorden y atendemos a la clase.

} Condicionamiento para cambiar la decisión de la profesora.

### Jacqueline

1. Nos castiga: por ejemplo no salimos al recreo, porque se molesta mucho.

} Uso de castigos

2. Nos dice que realizaremos un concurso. Al que acaba rápido le dará un obsequio.

} Uso de estrategias

3. Nos castiga y no nos deja salir al recreo. Si alguien hace algo también nos castiga a veces porque somos sus compañeros.

Uso de castigos

4. Nos sentamos y nos portamos bien. Le hacemos caso a la miss Ursula.

Condicionamiento para cambiar decisiones

### Katerine

1. Actúa como molesta. Los niños no respetan las normas. Cuando ve a niños jaloneándose, la señorita les dice: "¡Qué pasa!". Si siguen entonces la señorita se ve un poco enojada. Luego, cuando va a explicar nadie le atiende. Entonces, cuando vienen las otras señoritas todos están tranquilos, parecen unos angelitos, pero son unos diablitos.

Uso de disciplina

2. Hace unas canciones que son bien bonitas. Todos se ponen a cantar y a hacer sus tareas muy bien. Todos respetan las normas del colegio.

Uso de estrategias

3. Hacen que se enoje la señorita. Dice la señorita Úrsula: "Ustedes ya no van a salir al recreo porque se portan mal". Cuando alguien jalonea a otro niño los manda al frente hasta que se perdonen y se abracen como amigos para siempre.

Uso de castigos. Cumplimiento de órdenes.

4. Nosotros nos portamos muy bien y después ella va a cambiar sus decisiones, Si nosotros nos portamos bien, vamos a cumplir todo lo que nos dice la señorita. Ya no hacemos desorden. Kiara va a decir vamos a cantar una canción para la señorita Úrsula.

Cumplimiento de órdenes. Condicionamiento

## Gabriela

1. Grita, le llama la atención a Félix: "Siéntate bien". } Llamadas de atención.
2. Cuando la miss Ursula deja la tarea para la casa y al que la hace bien le da una "carita feliz". } Uso de estrategias.
3. Le llama la atención a los niños que se portan mal. } Llamada de atención.  
Uso de la autoridad.
4. Portándose bien. } Condicionamiento

## María Isabel

1. Seria y amarga, nos castiga para que no hagan eso. } Uso de castigo  
Cumplimiento de órdenes
2. Hace carreras entre nosotros, nos da premios, y nos pone puntos y "caritas felices". } Uso de estrategias
3. Nos castiga, y nos deja sin recreo. } Uso de castigos
4. Cumpliendo lo que ella dice y también que digamos que vamos a cumplirlo. } Sentido de autoridad

## Entrevista a Alumnos

### I. Datos Generales:

- |                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Institución Educativa: | 7087 Santiago de Surco   |
| 2. Asesora de prácticas:  | Lic. Eddy Guevara Robles |
| 3. Alumno Practicante:    | Melissa Cerna Velásquez  |
| 4. Grado:                 | 1er. Grado               |
| 5. Fecha:                 | 07 de noviembre del 2006 |

### II. Preguntas – Respuestas

1. ¿Cómo actúa tu profesor cuando no se cumplen las normas que se acuerdan en clases?
2. ¿Qué suele hacer tu profesor para que se cumpla lo que él dice?
3. ¿Qué dice y hace tu profesor cuando no se cumplen sus órdenes?
4. ¿Qué hacen ustedes para que tu profesor cambie las decisiones que toma cuando ustedes están haciendo desorden?.

Alejandra

1. Ella les dice a los niños que no jueguen, que no se peguen, que hagan caso a la señorita, que guarden silencio y que no estén discutiendo, y menos peleando. } Autoritarismo  
Mensaje poco asertivo
2. Dice que debemos saludar a la hora de salida o sino en la hora de la mañana y respetarla, como ella nos quiere mucho nosotros también le queremos mucho. } Profesor paternalista

- 3. (risas) Dice: Copiar la tarea, no estar dibujando".  
"Hacer la tarea en el colegio y no estar jugando. } Cumplimiento de normas
- 4. Estar haciendo la tarea, en silencio; obedecer a la señorita Melissa y portarnos bien. } Condicionamiento

Berenice

- 1. La miss Melissa actúa con mal genio y nos sienta y también nos pone a hacer la tarea. } Autoritarismo
- 2. Lo que hace la miss Melissa es ponernos puntos por hacer la tarea. Esos puntos nos los ganamos. } Uso de estrategias
- 3. Nos dice que nos sentemos para hacer la tarea y copiar todo bien. } Autoritarismo
- 4. Nos portamos bien y nos sentamos para que no nos castigue. } Autoritarismo

Jaquelinne

- 1. La profesora Melissa cuando los niños están parados les dice: "siéntate, sino te quito la silla". Cuando los niños se portan mal la profesora Melissa grita. } Maestra autocrática  
Manipulación y reprimendas
- 2. La profesora Melissa, cuando hablamos nos dice: "Te cambio de sitio, niña, para que ya no converses "Hagan la tarea sino les cambio de sitio". } Autoritarismo

3. Nos dice: "Niños, por favor, siéntense, sino les llevo afuera para que ahí hagan 20 ranas".

} Imposición de sanciones que no han sido contempladas por el grupo

4. Para que no nos castigue nos portamos bien, hacemos bien las tareas, nos sentamos, no nos paramos.

} Condicionamientos

### Gabriela

1. Nos dice que no nos portemos mal y que cumplamos las normas.

} Cumplimiento de normas

2. Nos habla para hacer la tarea y para que estudiemos.

} Maestro paternalista

3. Grita y nos habla, nos habla y nos habla a cada rato para que hagamos la tarea.

} Reiteración de normas

4. Portándose bien en el aula.

} Condicionamiento

### Mauricio

1. Dice: Por favor, tranquilícense". Así nada más.

} Diálogo

2. Nos jala a nuestros sitios y nos grita diciéndonos: "Por favor siéntense y no hagan desorden".

} Maestro autocrático

3. También nos grita y nos jala.

} Autoritarismo

4. Nos portamos bien y nos vamos a nuestro sitio.

} Condicionamiento

## Emerson

1. Les grita a los niños cuando se portan mal. Les dice: "Portarse bien, silencio". } Autoritarismo
2. Ella ha dicho: "Tienen que atenderle (a ella) y hacerle caso, pórtense bien no hagan bulla, también dice no se paren les voy a quitar la silla". También dice: "No hagan bulla, todos escuchen para copiar la pizarra". } Profesora autocrática Amenazas y reprimendas
3. Nos castiga, nos habla cuando se portan bien y también cuando se paran dice que nos va a quitar la silla. } Uso de castigo
4. Nos portamos bien, mirando la pizarra, escuchando y mirando a la miss, y copiando lo de la pizarra. } Condicionamiento

## Ashly

1. Se enoja, cuando están comiendo en la hora de clases, dice que no coma nadie. Algunos a veces están comiendo. Cuando no hacen la tarea dice que la hagan. Cuando hacen algunas travesuras ella dice que le hagan caso, y que se queden tranquilos. Los que nos quedamos tranquilos somos Kiara y Alondra, Valeria y yo. } Maestro paternalista  
Diálogos y consejos
2. ¡Hum...!, a veces les habla cuidadosamente, pero no le hacen caso igual. Cuando les habla mal, allí } Maestra paternalista  
Diálogos y sugerencias

ya se portan mejor; les grita que no se suban a la mesa, ni en la silla, que no se peguen entre ellos mismos.

3. Se molesta, gritando, dice que le hagan caso.

} Poca  
asertividad

4. Le hacemos caso para que cambie de decisión.  
Cuando la profesora dice que no se sienten en la silla grande algunos lo hacen, y lo hacen y lo hacen hasta que la profesora dice que regresen a su sitio.

} Flexibilidad  
Sede ante  
presión del  
grupo

## Entrevista a Alumnos

### I. Datos Generales:

- |                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Institución Educativa: | Anexo del IPNM           |
| 2. Asesora de prácticas:  | Cecilia Soto             |
| 3. Alumno Practicante:    | Erika Milagros Rojas     |
| 4. Grado:                 | 1er. Grado               |
| 5. Fecha:                 | 07 de noviembre del 2006 |

### II. Preguntas – Respuestas

1. ¿Cómo actúa tu profesor cuando no se cumplen las normas que se acuerdan en clases?
2. ¿Qué suele hacer tu profesor para que se cumpla lo que él dice?
3. ¿Qué dice y hace tu profesor cuando no se cumplen sus órdenes?
4. ¿Qué hacen ustedes para que tu profesor cambie las decisiones que toma cuando ustedes están haciendo desorden?

Joana

- |   |  |
|---|--|
| 1. Ella nos dice que estemos en silencio.                             | } Cumplimiento de órdenes                                    |
| 2. Nos da chupetines.   | } Condicionamiento de órdenes.                               |
| 3. Se molesta y dice que va a escribir a nuestros papás en la agenda. | } Condicionamiento para cumplir las tareas.                  |
| 4. Nos portamos bien y hacemos las tareas.                            | } Condicionamiento para cambiar la decisión de la profesora. |

## Andrea

1. Se molesta y nos dice que no vamos a salir al recreo. } Sentido de poder.
2. Si nos portamos bien, nos va a dar premios. } Condicionamiento para cumplir las tareas.
3. Apunta nuestro nombre en la pizarra y pone caritas tristes. } Uso de estrategias
4. Algunos niños le hacen caso y otros siguen jugando. } Condicionamiento para cumplir las tareas.

## Víctor

1. Dice que estemos en silencio y sentados en nuestro sitio. } Sentido de poder
2. Nos quita los juguetes para que copiamos la clase en el cuaderno. } Sentido de autoridad.
3. Escribe nuestros nombres en la pizarra. } Uso de estrategias
4. Nos portamos bien y escuchamos lo que ella nos dice. } Condicionamiento para cambiar las decisiones del profesor.

Lorenzo

1. La profesora se molesta con los alumnos que no le obedecen. } Sentido de Autoridad
2. La miss se paró delante de nosotros y nos dice que guardemos silencio. } Sentido de Autoridad
3. Se molesta, nos llama la atención y dice que no vamos a salir al recreo. } Uso de castigos
4. Nosotros nos sentamos en nuestro sitio, pero Yadira no le hace caso. } Condicionamiento para cumplir las tareas.

## REGISTROS ANECDOTARIOS

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 01

### I. Datos Generales

- Fecha: 21 – 08 – 06.
- Lugar: I.E. 7087 Santiago de Surco
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Úrsula Ulffe Tuesta

### II. Incidente e Interpretación

Estaba en la clase de Lógico Matemática y varios niños llegaron tarde. Ya no había más sillas. Entonces trajeron varias sillas de otro salón. Varios niños reclamaban sus sillas. Empezaron a solicitármelas, a decirme que les de sus sillas. En ese instante tome la situación con calma, pues si bien me importaba el orden del salón, ya que varios niños habían empezado a escribir, los que llegaban tarde estaban ocasionando cierto desorden. Preferí hacer una alto en la clase, que todos escucharan lo que sucedía y que lo pongamos en discusión con todos en el salón: Les dije a todos en general, si era justo que yo le quitase la silla a los que llegaron temprano, y habían empezado su trabajo. Yo no opine nada, solo lancé la pregunta. Los demás alumnos eran lo que exponían su opinión. Se formaron dos grupos. Uno, los que estaban de acuerdo que se les de la silla; otro, que no se hiciera. Allí mi rol fue de moderadora nada más. Finalmente llegaron al

Comunicación asertiva.

Calma ante situaciones problemáticas

acuerdo que si llegaban temprano quizá cogieran su silla, siempre y cuando no haya nadie sentado ahí. Ante esos hechos tomé el control del aula, a mi parecer de manera pertinente en el momento justo. Dominé mis emociones, y promoví el diálogo entre todos, fue una situación en la que me sentí a gusto, y me desligué de la falta de bulla y discusión en el salón. En ese instante ya no me importó si estaban hablando, si estaban parados o sentados, en ese instante pensé que debía arreglarse ese problema, ya que sucedía casi a diario, Si yo favorecía y cedía al grupo que insistía, no era justo que tomase esa actitud. Por eso preferí ser imparcial, y hacer que los alumnos sean partícipes de los acuerdos y desacuerdos del salón. A partir de ahí me quedó en el pensamiento de que mi rol no es de una asistente, que le da a los alumnos lo que le piden sin cuestionarlos, o mirar si es justa su petición, me quedó que mi rol es el de promover lo justo sin que pasen sobre mí, sin yo pasar sobre ellos, ahí me quedó en claro que la armonía del aula no es que los alumnos no opinen, no reclamen y se queden callados, sino que se llegue a consenso.

Dominio de emociones.

Reflexión en la acción.

Rol docente.

Autorregulación

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 02

### I. Datos Generales

- Fecha: 27 – 08 – 06.
- Lugar: I.E. 7087 Santiago de Surco
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Úrsula Ulffe Tuesta

### II. Incidente e Interpretación

Estaba en la clase de Lógico Matemática y antes de dejar una tarea les recordé las normas del salón, las que ellos habían escrito. Las recordamos y empezamos. Los organicé en grupos y les dejé un trabajo. Por un instante el aula de clases permanecía tranquilo. Todos miraban a la pizarra y escribían la pregunta que les puse. De pronto unos alumnos empezaron a conversar, y a reírse. En esos instantes cruzó en mi pensamiento: "ya empezaron otra vez, ahora van a empezar a jugar". Les pregunté: ¿De qué hablan? Ante la pregunta ellos dijeron que estaban viendo cuál sería la respuesta del problema. En ese instante me dije: "por qué voy a decirles que se callen, si están conversando del tema". También pensé: "Si conversaran de otra cosa, por qué estaría mal que yo los cortara para que se queden quietos". Es ahí donde me pregunté a mi misma cuán equivocada a veces estoy, pues que hablen los alumnos durante la actividad o trabajo en clases es aceptable y no

Normas del salón.  
Conocimiento del  
Constructivismo.

Concepción  
Tradicional de la  
disciplina

Autorregulación

significa que sean malcriados o indisciplinados en mi concepción de orden. No significa que tener dominio del grupo es hacer que los alumnos obedezcan todas las decisiones que yo disponga, entonces les dije a los alumnos, que el grupo que terminara primero va a recibir su incentivo, si están haciendo su trabajo. Hice que si querían conversarán sin descuidar lo que estaban haciendo.

Autorregulación.  
Sentido del orden.

Reflexión en la acción.

Utilización de estrategias adecuadas

Ante todo lo sucedido me sentí satisfecha de mi actitud, me quité de mi ser todo sentimiento de frustración que antes me invadía cuando yo llamaba la atención gritando, pues mi meta era que el salón marchase bien, que ese marchar bien no se logra con la fuerza, sino con formas adecuadas, no necesité de grandes cosas para convencerlos, sólo necesité conversar con ellos, y fomentar el diálogo.

Satisfacción Personal.  
Desaparición de la frustración.  
Comunicación asertiva

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 03

### I. Datos Generales

- Fecha: 06 – 09 – 06
- Lugar: I.E. 7087 Santiago de Surco
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Úrsula Ulffe Tuesta

### II. Incidente e Interpretación

El hecho ocurrió en clase de personal social, como era después del recreo muchos alumnos estaban aún con la euforia del juego, entonces se me ocurrió decirles que sacaran sus cuadernos del curso de Personal Social, teniendo como respuesta que los alumnos me dijeran que no querían hacer nada. Inmediatamente empecé a sugestionarme, y a perder la calma, pues veía que todo el salón seguía jugando dentro del aula, y más aún se estaban tirando los cuadernos, pensé en ese momento que no era posible que se repita el mismo incidente anterior, cuando los niños no querían escribir. Pensé que ya no me quería sentirme molesta, y con sentimientos de frustración al ver que el salón era un caos total. Me encontré frente a dos posturas. Hacer lo que me impartieron en mi educación superior: "Cuando quieras captar la atención de tus alumnos, transfórmate en un payasito, baja al nivel de ellos, y verás que inmediatamente los

Cumplimiento de órdenes.

Perdida de la calma ante desorden del aula.

Frustración

Utilización de estrategias adecuadas.

Reflexión en la acción.

Autorregulación.

Uso de la motivación.

captas". O pensé llamarles la atención y decirles que se callen. Sería el método más rápido, pero pensé en las consecuencias. Ese método es represivo, pues subyuga la libertad y autonomía del alumno, y si lo hago por debilidad y me olvido de todo lo que me enseñaron en superior, me voy a sentir malhumorada, desmotivada, ineficaz, impotente y con sentimiento de culpa. Opté por la primera, simplemente, saqué un muñeco que tenía guardado en una caja, y lo hice hablar, inmediatamente todos voltearon y me miraron, ahí empezaron las preguntas, y a partir de ahí los calmé, el títere y yo hicimos todo. Lo que me llevó a pensar que antes de empezar una clase, no les voy a bombardear de frente con una tarea, sino que los debo motivar para que se calmen, y no reincidir en las fuertes llamadas de atención. Cabe señalar que al tomar esa postura quité por un instante de mi pensamiento que no todas las clases o en el aula debes ser parametradas y rituales, deben ser cambiantes y dinámicas. Además de que la actitud que debo tomar debe ser controlada emotivamente, buscando una solución donde yo me sienta bien y haga sentir bien a mis alumnos. Espero que estos incidentes no me hagan recaer en lo que estoy combatiendo en el uso, y que hagan poner en práctica todo lo que profeso.

Satisfacción personal.

Satisfacción colectiva

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 04

### I. Datos Generales

- Fecha: 15 – 09 – 06
- Lugar: I.E. 7087 Santiago de Surco
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Úrsula Ulffe Tuesta

### II. Incidente e Interpretación

El hecho ocurrió durante la elaboración de un afiche, aquí teníamos que poner un lema acerca del respeto en el aula. Hubo muchas propuestas que yo lancé, pero al final dejé que los alumnos decidieran, pues era consecuencia de su producción. Por un instante quería prevalecer mi idea y mi decisión, quizá por el tiempo con que contábamos. Sin embargo, al final, les dejé a ellos libertad para que escogieran el lema que mejor les parecía. Ante este hecho me sentí satisfecha, pues en otras oportunidades cuando yo imponía de una u otra forma mis ideas y decisiones, podía percibir fastidio por parte de los alumnos, ocasionando en mí un poco de aflicción y de cuestionamiento sobre mi rol, si estaba yendo por buen camino o no, o si estaba actuando como una simple practicante o como una profesional, que domina todo, hasta el más mínimo detalle. Sólo pensé que debía ser más asertiva en mi comunicación con los alumnos y promover la autonomía de ellos. Sabía también

Flexibilidad positiva.

Satisfacción personal.

Cuestionamiento del rol docente.

Libertad de elección.

Asertividad en la comunicación maestro-alumno.

Cambio de concepción.

Reflexión en la acción.

que estoy en proceso de aprendizaje, y que la experiencia que estaba recibiendo en esos instantes iba a contribuir a mi desempeño docente, en la medida que me de cuenta de mi actitud, y ceda a lo que debe hacerse en la realidad, manejando mis emociones, y dejando de lado lo que tan enraizado tengo a veces de la educación que recibí.

Reflexión en la acción.  
Dominio de emociones.  
Cambio de concepción.

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 05

### I. Datos Generales

- Fecha: 01 – 09 – 06.
- Lugar: I.E. Santiago de Surco
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Melissa Cerna Velásquez

### II. Incidente e Interpretación

Ante el hecho ocurrido en el episodio crítico antes mencionado, relacionado a la falta de orden y disciplina de los alumnos, la alternativa de solución que adopté fue pedir consejos con respecto a qué estrategias usar con niños de primer grado. Además durante la semana observé que a ellos les encanta escuchar historias o cuentos, así se mantienen muy atentos. Fue precisamente lo que hice en mi clase de Lógico Matemática de este día. Empecé la clase de números ascendentes y descendentes con una historia que los mantuvo totalmente atentos y así pude explicar la clase sin ningún problema. Pero lamentablemente después de terminada la historia ellos continuaban siendo los chicos inquietos de antes. Mi satisfacción me lleva a pensar que es cuestión de buscar estrategias para transmitir la explicación y recibir los conocimientos principales sobre el tema. La indisciplina y falta de atención en este momento era precisamente lo que más me preocupaba. Aún soy conciente

Búsqueda de estrategias adecuadas

Satisfacción momentánea de logros

Estrategias más motivadoras

que me falta mucho, pues no logro que ellos mantengan atención y disciplina a lo largo de la clase, pero espero lograrlo.

Sigo pensando que a pesar de que sean muy pequeños, no puedo dejar que hagan lo que quieran, tengo que hacer lo posible porque entiendan que es importante que ellos atiendan las clases si no, no podrán aprender. Además la utilización de estrategias motivadoras son muy importantes también para cumplir mi cometido. Yo creo que sí puedo lograrlo. Ya conozco las personalidades de casi todos, así que me será más fácil trabajar las estrategias con ellos. Ésta última me funcionó y me siento bien. Tengo que seguir haciendo que aprendan y valoren la importancia de trabajar en orden y con respeto.

Orden y disciplina

Cumplimiento de órdenes y normas para lograr el aprendizaje

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 06

### I. Datos Generales

- Fecha: 22 – 09 – 06.
- Lugar: I.E. Santiago de Surco
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Melissa Cerna Velásquez

### II. Incidente e Interpretación

Ante el hecho suscitado en el episodio crítico antes mencionado adopté la alternativa de solución de conversar más con los niños para conocerlos mejor para así poder saber el por qué de sus conductas. Esto hizo que mantenga un contacto más cercano con ellos e inicie un clima de mayor confianza entre nosotros. En el aula no he dejado de utilizar la estrategia de contar historias en el momento de la básica así puedo transmitirles los contenidos de manera atractiva para ellos. También considero que la conversación en clase con ellos de manera abierta es necesaria para que ellos puedan discernir qué tipo de conductas son adecuadas para crear un clima de trabajo armonioso en el aula.

Siento que la comunicación que estoy estableciendo con ellos está yendo por buen camino y esto me hace sentir muy bien conmigo misma y con mi desempeño docente.

Utilización de estrategias

Consejos y diálogo maestro-alumno

Mejor comunicación

Mayor confianza

Atención, orden y disciplina

Satisfacción personal

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 07

### I. Datos Generales

- Fecha: 02 – 10 – 06.
- Lugar: I.E. Santiago de Surco
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Melissa Cerna Velásquez

### II. Incidente e Interpretación

Ante el hecho suscitado en el episodio crítico antes descrito, la docente practicante, ideó una estrategia relacionado al valor del Respeto, la cual también involucraba el orden, la disciplina y el cumplimiento de los deberes. Así, cuando los niños realizaban rápida y ordenadamente sus deberes en el cuaderno, recibían un "sellito de rey". Además, la fila que lo haga más rápido recibiría un punto. Todo esto lo hice sin dejar de lado la estrategia que utilizo en el momento de la básica, que consiste en explicarles la clase a través de historias y relatos, pues así atienden sin dificultad. De esta forma las actividades previstas en mi clase de lógico matemática aquel día fueron desarrolladas ordenadamente, y además con cierta disciplina y orden. Este tipo de motivación funcionó y esto me hizo sentir mejor, siento que encontré una manera efectiva para mantener la disciplina y el orden, y eso me hace sentir de alguna manera muy bien con mi desempeño.

Utilización de estrategias

Mejora del orden y la disciplina

Satisfacción personal

Es importante inculcar el sentido de disciplina y orden a niños desde muy pequeños. Aún así, la motivación y uso de estrategias disciplinarias para ellos y para niños más grandes es fundamental. En mi caso particular me di cuenta que los niños de primer grado aprenden y trabajan como jugando. Debo tener presente que siempre habrán niños inquietos y conversadores, eso es algo inevitable, especialmente si son niños de 6 o 7 años. De todas maneras siento que he dado un gran paso, pues para mí es importante saber ya como mantenerlos más ordenados y disciplinados; sin la necesidad de llamarles constantemente la atención ni amenazarlos con mandarles una nota a sus padres. Todo esto me obliga a estar buscando constantemente estrategias nuevas, pues mis alumnos son muy pequeños y los pequeños siempre quieren cosas nuevas.

Motivación y  
uso de  
estrategias  
disciplinarias

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 08

### I. Datos Generales

- Fecha: 17 - 10 - 06.
- Lugar: I.E. Santiago de Surco
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Melissa Cerna Velásquez

### II. Incidente e Interpretación

Ante el hecho suscitado en el episodio crítico antes mencionado adopté la alternativa de solución de conversar más con los niños para conocerlos más para así poder saber el por qué de sus conductas. Esto hizo que mantenga un contacto más cercano con ellos e inicié un clima de mayor confianza entre nosotros. En el aula no he dejado de unir y buscar estrategias para captar su atención y facilitar la transmisión de contenidos. Continúo hablándoles de lo importante es que ellos participen en su aprendizaje, trabajando con orden y respeto. Siento también que hay mayor comunicación entre nosotros.

De esta manera siento que podré ser más asertiva ante mis conductas con ellos, para así poder mantener un clima más cordial y armonioso entre todos.

Utilización de estrategias

Mayor diálogo y comunicación con los alumnos

Clima de mayor confianza

Satisfacción personal

Asertividad

Clima cordial

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 09

### I. Datos Generales

- Fecha: 06 – 10 – 06.
- Lugar: I.E. Sagrado Corazón Anexo al IPNM
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Erika Rojas Arroyo

### II. Incidente e Interpretación

El incidente con la niña ocurrió en la clase de Comunicación Integral. Mi principal inquietud en ese momento era responder las interrogantes de los niños sobre el tema planteado, así que les di como indicación que levantarán la mano si alguno de ellos tuviera alguna pregunta.

Estrategias constructivas

Rol docente

La única que lo hizo fue esta niña, a diferencia de sus compañeros que no respetaron la indicación y se acercaron a la carpeta en la que conversaba con otro niño. Atendí primero a los que tenía cerca ignorando a la niña, ante lo que ella reclamó de manera agresiva. Sin embargo, por no saber manejar la situación y el temor a que mi autoridad no sea reconocida, la sancioné dejándola sin recreo. Debí comprender que la respuesta poco asertiva de la niña fue una manera de hacer valer su derecho de hacer preguntas desde su lugar. Entonces reflexioné que la asertividad es una herramienta que había

Sentido de disciplina

Reflexión en la acción

difundido muy poco en el salón. Podía servirme de ella para mantener el orden y la disciplina, y evitar sanciones o represiones si enseñaba otra forma de comunicación flexible con y entre mis alumnos.

Por ello, en el desarrollo de otra clase, ejemplifique con ayuda de los alumnos una representación de cuál sería la mejor forma de dirigirse a los demás y pedirse las cosas entre los compañeros y con la profesora. Dejé que fueran los alumnos los que lanzaran las propuestas, y sólo me limité a escribirlas en la pizarra. Sólo al final de la conversación con ellos revisamos lo escrito y con la ayuda de todos formamos la siguiente norma de convivencia: "Tratamos a todos con cortesía"

Luego de realizar la actividad me sentí muy satisfecha al comprender que existen otras maneras de ejercer el poder en el aula por ejemplo, delegándolo hacia los alumnos lo que a su vez retribuye en un mayor reconocimiento de la autoridad práctica y no formal. Afirmo esto porque en el devenir de los días, cuando uno de los niños no cumplía con esta norma, los demás apelaban a la norma recién establecida y a la profesora como referente para cumplir con lo establecido ("Debemos respetar la norma de la cortesía").

Asertividad  
como  
herramienta  
para orden y  
disciplina

Comunicación

Satisfacción  
personal

Delegación del  
poder

Normas de  
convivencia

Autoridad formal

## REGISTRO ANECDOTARIO N° 10

### I. Datos Generales

- Fecha: 27 - 10 - 06.
- Lugar: I.E. Sagrado Corazón Anexo al IPNM
- Grado: 1er Grado
- Docente Practicante: Erika Milagros Rojas Arroyo

### II. Incidente e Interpretación

El episodio ocurre en la clase de Comunicación Integral, cuando me encontraba escribiendo en la pizarra los ejercicios que deberían ser resueltos por los alumnos. Al escuchar a la niña reclamarme porque no la dejaba ver la pizarra me sentí recriminada y acusada por la niña. Intenté utilizar la asertividad para pedirle que esperara un momento; sin embargo, la niña insistió y ofreció una respuesta más agresiva que la anterior. Entonces decidí hacer valer mi autoridad formal en el aula, a lo que la niña me respondió equiparando los papeles de profesora y alumna. Esta respuesta aumentó más los sentimientos de recriminación y acusación que tenía. Pensé que esas respuestas agresivas merecían una respuesta eficaz, aunque en ese momento dudé cuál sería la respuesta más adecuada. Decidí entonces "sancionarla" ignorando lo que decía.

Asertividad

Sentimiento de acusación y recriminación

Al finalizar la clase decidí acercarme a ella para conversar sobre lo ocurrido. La niña me dijo que no la dejaba ver la pizarra y por eso quería que saliera. Le expliqué cuál era la manera de solicitar las cosas. Le propuse que durante la semana se convirtiera en mi "ayudante" a fin de que participara más activamente en el desarrollo de la clase.

En sucesivas situaciones, la niña ha solicitado permiso para copiar lo escrito en la pizarra utilizando las palabras "por favor", lo que me parece un gran avance y me causa la satisfacción al darme cuenta que ella pone en práctica conducta que le serán beneficiosas en su interrelación social.

Satisfacción

Comunicación

Diálogo asertivo

## **CUESTIONARIO A ASESORA DE PRÁCTICA**

## Entrevista a la Asesora de Práctica

### I. Datos Generales:

- |                           |                            |
|---------------------------|----------------------------|
| 1. Institución Educativa: | 7087- Santiago de Surco    |
| 2. Asesora de prácticas:  | Lic. Eddy Guevara Robles   |
| 3. Alumno Practicante:    | Ursula Ivette Ulffe Tuesta |
| 4. Grado:                 | 1er. Grado                 |
| 5. Fecha:                 | 17 de noviembre del 2006   |

### II. Preguntas – Respuestas

1. ¿Conoce los alcances del papel que debe cumplir como docente practicante? SI / NO

Si, se aprecia durante el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula y en los talleres pedagógicos.

Conocimientos del papel dentro y fuera del aula

2. ¿Resuelve situaciones problemáticas que se dan en el aula? SI / NO ¿Cómo?

Si, se está mejorando cada vez más. Por ejemplo: la atención que presta, según sus necesidades de aprendizaje, a la niña con inclusión que está en el aula, y sin descuidar la atención del resto de los niños.

Mejora de las situaciones problemáticas.

3. ¿Demuestra seguridad en su desempeño docente?

Si, se observa mayor seguridad en la ejecución, y en la toma de decisiones.

Seguridad. Toma de decisiones

4. ¿Presenta estrategias efectivas para mantener el orden y la disciplina en el aula? SI / NO ¿Cuáles?

Si, emplea estrategias para la participación ordenada de los niños; como la cajita de nombres, estímulos verbales, trabajo con normas de convivencia, cuadros de estímulos y canciones.

Estrategias adecuadas.

5. ¿Reformula estrategias, contenidos y programaciones de acuerdo a las exigencias de su grupo?

Sí, se da en las programaciones, según los intereses y realidad de los niños.

Atiende las necesidades del grupo.

6. ¿Conoce las fortalezas y debilidades de su grupo? SI / NO ¿Cuáles?

Si se conoce las fortalezas, por ejemplo; que la mayoría de niños tiene un aprendizaje óptimo y hay otros que requieren atención individualizada según sus necesidades básicas. Después del descanso requieren estrategias para el control del aula para proseguir con su clase.

Conocimiento del grupo.

7. ¿Acompaña a sus alumnos en su avance, respondiendo de manera oportuna a sus necesidades e inquietudes? SI / NO ¿Cómo?

Si, acompaña a los niños desplazándose a los lugares donde se encuentran los niños que requieren su atención, les brinda hojas de

Necesidades del grupo.

actividades y/o materiales que requiera. Lo hace respondiendo a las preguntas de los niños.

8. ¿Qué enfoque es el que utiliza para plantear su proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula? ¿Evidencia este enfoque? ¿Si no fuera este el caso, que otro enfoque evidencia en su práctica docente?

Está empleando el nuevo enfoque que se evidencia en el recojo de saberes, la construcción del conocimiento, la transferencia de éstos. Además hace uso de material acorde a las necesidades de los alumnos.

} Enfoque constructivista

## Entrevista a la Asesora de Práctica

### I. Datos Generales:

- |                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| 6. Institución Educativa: | 7087- Santiago de Surco  |
| 7. Asesora de prácticas:  | Lic. Eddy Guevara Robles |
| 8. Alumno Practicante:    | Melissa Cerna Velásquez  |
| 9. Grado:                 | 1er. Grado               |
| 10. Fecha:                | 17 de noviembre del 2006 |

### II. Preguntas – Respuestas

1. ¿Conoce los alcances del papel que debe cumplir como docente practicante? SI / NO

Sí, conoce su papel como docente practicante, se evidencia en el desarrollo de sus actividades dentro del aula, de la Institución Educativa, durante los talleres.

Conocimiento del rol docente

2. ¿Resuelve situaciones problemáticas que se dan en el aula? SI / NO ¿Cómo?

Está en proceso, hay situaciones problemáticas de índole disciplinario en el aula que todavía cuesta manejar y por otro lado, los estilos y / o ritmos de aprendizaje que se dan en el aula.

Progreso en el mantenimiento del orden, y disciplina y en la atención de ritmos de aprendizaje

3. ¿Demuestra seguridad en su desempeño docente?

Sí, se aprecia en la ejecución de sus sesiones de aprendizaje, en el acercamiento que tiene con los niños.

Seguridad en su desempeño

4. ¿Presenta estrategias efectivas para mantener el orden y la disciplina en el aula? SI / NO ¿Cuáles?

En proceso, presenta una caja sorpresa con los nombres de los niños para que participen en orden, estímulos verbales, trabajo con las normas de convivencia. Todavía falta mejorar con los niños que requieren atención individualizada.

Uso de estrategias disciplinarias  
falta de atención disciplinaria

5. ¿Reformula estrategias, contenidos y programaciones de acuerdo a las exigencias de su grupo?

Sí, de acuerdo a la realidad de los niños y según sus necesidades de aprendizaje. Esto se da a través de las reprogramaciones, según los intereses de los alumnos.

Uso de estrategias disciplinarias  
falta de atención disciplinaria

6. ¿Conoce las fortalezas y debilidades de su grupo? SI / NO ¿Cuáles?

Sí, conoce las fortalezas y debilidades del grupo. Por ejemplo, es un grupo que aprende con facilidad, hay niños con problemas de conducta con necesidades básicas de aprendizaje, etc.

Conoce fortalezas y debilidades del grupo

7. ¿Acompaña a sus alumnos en su avance, respondiendo de manera oportuna a sus necesidades e inquietudes? SI / NO ¿Cómo?

Se encuentra en proceso. Con la mayoría de los niños se da. Falta fortalecer con los niños que requieren atención individualizada en el avance

Falta de atención personalizada

cognitivo (Hay una niña inclusiva con síndrome de Down, niños con problemas de conducta).  
Algunas veces hay atención personalizada.

8. ¿Qué enfoque es el que utiliza para plantear su proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula? ¿Evidencia este enfoque? ¿Si no fuera este el caso, que otro enfoque evidencia en su práctica docente?

Emplea el nuevo enfoque en la ejecución donde hay una interacción entre la docente y los alumnos. Se observa claramente el recojo de saberes y la construcción del conocimiento. También se evidencia el uso de los materiales pertinentes a la edad de los niños.

Uso del enfoque constructivista en la ejecución de clases

## Entrevista a la Asesora de Práctica

### I. Datos Generales:

- |                           |                          |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. Institución Educativa: | Anexo al IPNM            |
| 2. Asesora de prácticas:  | Lic. Ana Chávez Morote   |
| 3. Alumno Practicante:    | Erika Rojas Arroyo       |
| 4. Grado:                 | 1er. Grado               |
| 5. Fecha:                 | 10 de noviembre del 2006 |

### II. Preguntas – Respuestas

1. ¿Conoce los alcances del papel que debe cumplir como docente practicante? SI / NO

Sí, se entregó el reglamento de prácticas y se le dio lectura al inicio de año. Constantemente se le recuerda los artículos sobre asistencia y cumplimiento de entrega de programaciones.

Conocimiento del rol docente

2. ¿Resuelve situaciones problemáticas que se dan en el aula? SI / NO ¿Cómo?

Sí, es capaz de resolver situaciones problemáticas, pero demuestra inseguridad preguntando: ¿Estará bien? ¿Estará mal? Necesita la afirmación de la asesora.

Resolución de situaciones problemáticas

3. ¿Demuestra seguridad en su desempeño docente?

En todas las acciones o actividades que se le han conversado o sugerido sí, como en la secuencia o desarrollo de la lecto – escritura, pero

Sugerencias

Inseguridad en toma de decisiones imprevistas

cuando asume problemas o toma decisiones de un momento a otro muestra inseguridad.

4. ¿Presenta estrategias efectivas para mantener el orden y la disciplina en el aula? SI / NO ¿Cuáles?

Ha puesto en práctica diversas estrategias en el aula para controlar la disciplina y el orden que en gran parte le resultaron óptimas; sin embargo, tiene un grupo de niños (1er. grado) bastante inquietos, conversadores, y cuestionadores, que han hecho que en algunos momentos las estrategias utilizadas no fueran efectivas.

Falta de manejo de disciplina en el aula

Estrategias poco efectivas

5. ¿Reformula estrategias, contenidos y programaciones de acuerdo a las exigencias de su grupo?

Las diversas exigencias del grupo y la práctica diaria de nuevas estrategias, permitió a la practicante ir reformulando su trabajo de acuerdo al grupo de niños que atiende.

Diversifica programación de acuerdo a las necesidades del grupo

6. ¿Conoce las fortalezas y debilidades de su grupo? SI / NO ¿Cuáles?

Sí, porque es parte de su quehacer como maestro el conocer a detalle las fortalezas y debilidades de cada uno de sus niños, además estas debilidades y fortalezas las comunica periódicamente a los padres de familia.

Conoce fortalezas y debilidades del grupo

Comunicación con padres de familia

7. ¿Acompaña a sus alumnos en su avance, respondiendo de manera oportuna a sus necesidades e inquietudes? SI / NO ¿Cómo?

Sí, los acompaña de manera muy cercana, además el grado lo hace muy necesario: los niños están en proceso y logrando la lectura y escritura.

La docente practicante demuestra responsabilidad y entusiasmo en este acompañamiento, que se da de manera oportuna y de acuerdo a las dificultades de los niños.

Acompañamiento a los alumnos

Responsabilidad y entusiasmo

8. ¿Qué enfoque es el que utiliza para plantear su proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula? ¿Evidencia este enfoque? ¿Si no fuera este el caso, que otro enfoque evidencia en su práctica docente?

Sí, diría que principalmente el enfoque del modelo holístico, sin dejar de rescatar aportes pertinentes de otros enfoques, debido a que este currículo es abierto, flexible y diversificable, y la alumna practicante evidencia este manejo en su práctica docente.

Modelo holístico

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: ANÁLISIS DE LA REFLEXIÓN PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL ACTO PEDAGÓGICO EN LA EJECUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES POR PARTE DEL GRUPO INVESTIGADOR, ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTECRICO.

Tipo: Investigación protagónica

Integrantes: Melissa Veneración, Cerna Velásquez  
Erika Milagros, Rojas Arroyo  
Úrsula Ivette, Uffe Tuesta

Profesora: Rossana Anabella Gómez Valdéz

Problema	Objetivos	Variable	Aspectos	Categorías	Sub categorías	Indicadores	Instrumentos
<p>¿Cómo se autorregula el acto pedagógico a partir de la reflexión en la ejecución de las prácticas docentes por parte del grupo investigador, estudiantes del quinto año de Formación Inicial Docente de la Especialidad de Educación Primaria del Instituto Pedagógico Nacional Montecrigo?</p>	<p>General:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir los procesos de reflexión para la autorregulación del acto pedagógico en la ejecución de las prácticas docentes por parte del grupo investigador, estudiantes del quinto año de Formación Inicial Docente de la Especialidad de Educación Primaria del Instituto Pedagógico Nacional Montecrigo.</li> </ul> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y</li> </ul>	<p>ACTO PEDAGÓGICO AUTORREGULADO A PARTIR DE LA REFLEXIÓN EN LA EJECUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES</p>	<p>Desempeño explícito del docente</p>	<p>Ejercicio de autoridad</p>	<p>Sentido de poder</p>	<p><b>Cumplimientos de las normas dadas por el profesor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa mensajes que evidencian autoritarismo y verticalidad con los alumnos.</li> <li>- Muestra que su imagen es de autoridad y justicia frente a los alumnos.</li> <li>- Aplica sanciones previamente establecidas con los alumnos.</li> <li>- Refuerza positivamente el cumplimiento de las normas de convivencia.</li> </ul> <p><b>Cumplimiento de las ideas ejercidas por el profesor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeta la espontaneidad y autonomía de sus alumnos.</li> <li>- Argumenta sus decisiones frente a sus alumnos.</li> </ul> <p><b>Expresiones comunicativas del profesor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evita críticas poco constructivas frente a actitudes negativas de los alumnos.</li> <li>- Respeta los deseos de los alumnos sin utilizarlos para condicionar sus comportamientos.</li> </ul>	<p>Registros de episodios críticos Entrevistas Cuestionarios</p>
					<p>Sentido de flexibilidad</p>	<p><b>Influencia del grupo sobre el profesor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra firmeza al tomar decisiones sobre el orden y disciplina en el aula.</li> <li>- Hace respetar sanciones previamente aprobadas</li> </ul>	

<p>analizar las concepciones psico - socio - pedagógicas que subyacen en el desempeño explícito del acto pedagógico en la ejecución de las prácticas docentes por parte del grupo investigador, estudiantes del quinto año de Formación Inicial Docente de la Especialidad de Educación Primaria del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.</p> <p>● Identificar y analizar las concepciones psico – socio – pedagógicas que subyacen en el desempeño implícito en la ejecución de las prácticas docentes por parte del grupo investigador, estudiantes del quinto año de Formación</p>		<p>Ambigüedad de los roles</p>	<p>Practicante</p>	<p>por los alumnos.</p> <p><b>Conocimiento de los deberes</b>  - Maneja información sobre el rol que cumple como alumno practicante.  - Actúa en forma asertiva ante situaciones problemáticas.  - Muestra seguridad y confianza en sí mismo en la ejecución de sus prácticas dentro del aula.  - Presenta estrategias adecuadas para mantener el orden y disciplina del aula.</p> <p><b>Búsqueda de soluciones para cumplir su deber</b>  - Replantea estrategias según evalúa su avance en el desempeño en la práctica docente</p> <p><b>Cumplimientos de las exigencias y requerimientos de la institución educativa</b>  - Conoce con claridad los deberes y responsabilidades que puede ejercer como miembro de la institución educativa.  - Se identifica con la institución educativa promoviendo y participando de proyectos educativos.</p> <p><b>Cumplimiento de las exigencias y requerimientos de la comunidad</b>  - Conoce las fortalezas, necesidades e intereses de la comunidad.  - Guía y orienta el proceso educativo en sus alumnos de acuerdo a sus necesidades.</p>	<p>Registros anecdóticos</p>
		<p>Autoconocimiento</p>	<p>Yo personal</p>	<p><b>Manejo de emociones</b>  - Aplica diversas soluciones para enfrentar situaciones que se le presentan.  - Domina con asertividad la frustración y desmotivación al no percibir avances en su desempeño.</p>	

	<p>Inicial Docente de la Especialidad de Educación Primaria del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.</p> <p>◆ Analizar el papel del Autoconocimiento personal y sus implicancias en la labor profesional que desempeña el grupo investigador, estudiantes del quinto año de Formación Inicial Docente de la Especialidad de Educación Primaria del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.</p>		<p>Desempeño implícito del docente</p>	<p>del ser: personal y profesional</p>	<p>Yo profesional</p>	<p>- Evita situaciones negativas que le generan malestar.</p> <p><b>Eficiencia de su labor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se automotiva aunque no perciba resultados favorables ante el ejercicio del rol pedagógico.</li> <li>- Articula la teoría con la práctica para mejorar su desempeño docente.</li> <li>- Reflexiona sobre su avance en su quehacer pedagógico.</li> </ul> <p><b>Creatividad para enfrentar situaciones problemáticas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confía en sus capacidades, habilidades, para enfrentar situaciones problemáticas que se presentan.</li> </ul>
--	---	--	--	--	-----------------------	--

