

INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRE-ESCOLAR

Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
Ana Barrios Estrada

1. INTRODUCCIÓN.

Uno de los constantes retos a los que se enfrenta la formación de los que serán educadores de niños menores de seis años es promover cambios significativos que potencien la educación infantil y el desarrollo humano.

Este reto posee un valor que los docentes podemos aprovechar ampliamente con un sentido crítico y un profundo conocimiento, desde nuestras instituciones de formación superior que, aún continúan ofreciendo una formación que privilegia formas tradicionales de enseñar, aprender y de relacionarse con el conocimiento que se ven fortalecidas o debilitadas con las acciones concretas que se suscitan en nuestras aulas.

Hoy nos preocupa mas la cantidad de información, las nuevas técnicas y modelos a seguir en la formación de los futuros maestros de educación infantil pero dejamos de lado el componente epistemológico presente en nuestra labor.

Si nos situamos en una perspectiva de cambio significativo orientada por la construcción social del conocimiento y el desarrollo humano, la explicitación de las concepciones epistemológicas sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes- futuros educadores infantiles adquieren un significado importante para nuestra metodología personal y para la didáctica universitaria porque de cierto modo el pensamiento de nuestros estudiantes filtra las experiencias, conocimientos y razonamientos que tienen lugar en nuestras aulas a la vez que interactúa con nuestras formas de entender estos procesos por tanto estas concepciones epistemológicas requieren ser explicitadas y analizadas. El pensamiento de nuestros estudiantes desde esta perspectiva se constituye en uno de los puntos de referencia para nuestras acciones didácticas que requiere ser estudiado.

Como respuesta a esta inquietud surge la experiencia investigativa realizada en San Juan de Pasto en el programa de Educación Pre-escolar del Centro de Estudios Superiores María Goretti-CESMAG y con la asesoría de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Esta fue una investigación cualitativa de carácter descriptivo-interpretativo orientada a explorar el sistema de pensamiento de un grupo de estudiantes de este programa, que tanto en su proceso como en sus resultados hace aportes para la reflexión y el desarrollo de la labor docente encaminada a la formación de maestros en educación infantil.

Esta investigación se justifica porque aporta cierta visión sistematizada acerca del pensamiento de los estudiantes sobre concepciones eje que subyacen en los diversos saberes y prácticas relacionadas con su interacción en el aula, tanto desde su situación actual de alumnos como de profesores después.

Los procedimientos metodológicos empleados en la investigación permitieron construir unas categorías y subcategorías inductivas elaboradas a partir de las respuestas dadas por los estudiantes, así se efectuó un proceso de caracterización que facilitó visualizar y describir el

sistema de pensamiento de las estudiantes y plantear las incidencias y/o implicaciones en el hecho didáctico, como una contribución al esclarecimiento de las condiciones pedagógicas que el sujeto involucra en cada caso que interviene, información que puede ser retomada por el profesor para tener una aproximación al pensamiento del estudiante, eliminando suposiciones o inconsistencias en los supuestos que orientan su labor y potenciar así el espacio de encuentro en el que se desenvuelve el hecho didáctico.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El principal objetivo de esta investigación es caracterizar, con el apoyo de un sistema analítico-conceptual, las concepciones existentes acerca del conocimiento, aprendizaje y enseñanza en los estudiantes de primer y cuarto año de la Facultad de Educación Pre-Escolar del CESMAG.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El profesorado en ejercicio y en formación es objeto de estudio desde diferentes perspectivas metodológicas basadas en supuestos teóricos que difieren respecto a la función y formación del docente, las que se ven sesgadas por los supuestos que se poseen sobre la enseñanza y la tarea del profesor como por los métodos de investigación aplicados al conocimiento de creencias, actitudes y tareas del profesorado. Una de las orientaciones en estos estudios es el pensamiento del profesor y en concreto sus creencias y teorías.

Las vías de investigación se han diversificado y el aporte de los resultados de estos estudios se puede organizar en tres áreas:

- * Formación del profesorado.
- * Estudios sobre actitudes pedagógicas.
- * Análisis de la interacción docente.

El área de formación del profesor recoge abundante información debido a la facilidad de obtener muestras de estudio en los propios centros de trabajo. Dentro de este campo la mayoría de estudios se dedican al estudiante.

Se ha venido realizando en un extenso periodo de tiempo, alrededor de 16 años, investigación descriptiva acerca de las concepciones de los estudiantes con relación a los más diversos tópicos, especialmente en el ámbito de la didáctica de las ciencias, y de otras didácticas específicas, en la que han participado investigadores situados en el campo de la psicología y de la educación.

Se va haciendo cada vez más común la idea de que es preciso ir más allá de los planteamientos que han sido habituales en esta línea de investigación y centrar el interés no sólo en la catalogación mas o menos rigurosa o superficial de las concepciones comunes entre el alumnado, sino también, y muy especialmente, en otros aspectos fundamentales para la investigación didáctica como son: la génesis de las mismas, los factores que obstaculizan su evolución, las estrategias de enseñanza y aprendizaje más adecuadas y útiles para lograr su mejora/cambio progresivo y las propuestas que involucren y coherentemente desde las perspectivas actuales los resultados de investigaciones sobre concepciones

Las concepciones que tienen los estudiantes sobre el conocimiento normalmente se refieren

se refieren a como se enseña y como se actúa para aprender. Según Shuell (1987), estas posiciones las ubica en dos bloques: por un lado, el origen del conocimiento viene de afuera hacia adentro del sujeto y constituye la disciplina que se encuentra en textos, revistas enciclopedias, etc., y por otro concibe el conocimiento como algo que existe en la mente del sujeto, es decir, se concibe el conocimiento como representación mental.

Así mismo, se ha investigado la naturaleza y el origen de las concepciones de los estudiantes frente al conocimiento. Según Pozo (1990), existen tres posibles orígenes para las concepciones de los estudiantes:

1. Origen sensorial. Las concepciones espontaneas se forman en el intento de dar significado a las actividades cotidianas y se basan en el uso de reglas aplicadas a datos recogidos mediante procesos sensoriales y perceptivos.

- 2 Origen social. Las concepciones son inducidas y su origen esta en el entorno social; el papel de la cultura que es asumida desde la educación formal y no formal de elementos al estudiante con lo cual llega al salón de clase.

3. Concepciones análogas. Lo que se suele hacer ante un dominio nuevo es activar por analogía o similitud un esquema o una idea correspondiente a otro dominio que nos sirve para comprender la nueva situación.

Partiendo de las interacciones que mantienen los profesores y los estudiantes dentro del espacio que les a sido asignado llamado aula, se puede llegar a suscitar situaciones que resulten verdaderamente significativas.

Los compromisos epistemológicos que se tengan o que se hagan manifiestos en la interacción educativa, pueden en un momento dado desequilibrar o generar inestabilidad en dichas concepciones, tal como lo muestran los estudios de Belenky (1986), entre los profesores y estudiantes. Dentro de estos componentes juega un papel importante el grado de motivación que los estudiantes le atribuyan al aprendizaje, pues solo en la medida en que se posibiliten ambientes adecuados y acordes, lo significativo puede aproximarnos para que se reconceptualicen las concepciones de conocimiento y aprendizaje en una relación directa con quienes intervienen en ella.

Estas consideraciones llevan a buscar cierto tipo de identificación con los aportes de Davis y Mason (1989), quienes en su momento argumentaron que cada persona ondea una historia por su cabeza, basada en sus experiencias, que no necesariamente son coherentes e incluso producen contradicciones en una misma persona.

Así queda visualizado que el proceso del aprendizaje sugiere poder interactuar con los elementos, objetos, situaciones a las que queremos acceder, una forma es la aproximación a los textos. Otra es el hecho de confrontar viviendo real y plenamente el conocimiento, con lo que se facilita y acerca a la persona al aprendizaje, permitiéndole ser autónomo y adquirir confianza, de aquí que una concepción grupal generalizada pueda provocar sistemas serios de aprendizaje, ya que se abren puertas de análisis, discusiones, construcciones que fortalecen esas interacciones.

En otras investigaciones llevadas por Aikenhead (1987), se hace evidente que el papel que le asignen los estudiantes a las concepciones incide en su acercamiento, apropiación o definición

de las estrategias de aprendizaje, de las formas como pueden asimilar a sus estructuras conceptuales la explicitación que cada estudiante haga de estas concepciones. Desde esta óptica no puede ocurrir un alto nivel de integración si los estudiantes mantienen dos o más sistemas de elaboración de conocimientos que no se intersecan, las vías paralelas de conocimiento fomentan la desintegración y ausencia de síntesis; ellas dan a entender la existencia de realidades objetivas separadas. El hecho de que los estudiantes se hayan vuelto adeptos a conservar su aprendizaje escolar tan separado de sus experiencias personales, y que sean capaces de ignorar o desestimar los conflictos entre su intuición y lo que se le ha enseñado, ha contribuido al mantenimiento y refuerzo de las vías paralelas de conocimiento.

Ahora bien, existe en la educación un enorme problema epistemológico, pues la mayoría de estudiantes tienen, en el mejor de los casos, ideas epistemológicas no diferenciadas y estas tienden a tener orientaciones positivistas. La mayoría de los estudiantes gravitan hacia una orientación en el aprendizaje que es congruente con su epistemología. Puede que esto nos sea una elección consciente, pero el concepto de lo que significa entender está íntimamente ligado con las nociones de conocimiento y aprendizaje.

Para determinar como han influido las concepciones de conocimiento de los estudiantes y profesores en el hecho didáctico, se toman como puntos de referencia los aportes, estudios e investigaciones realizadas por Shuell (1987), Edmonson y Novac (1993), Roth (1994), en los cuales se resalta la importancia de las concepciones epistemológicas de los estudiantes que interactúan continuamente de manera discordante o concordante con las del profesor.

Según Roth (1994), un ambiente de aula se entiende como una ecología conceptual dinámica que involucra varias fuerzas sociales y culturales que los estudiantes y profesores representan.

Edmonson y Novac (1993), muestran que la didáctica universitaria puede verse altamente beneficiada si pone especial atención a la interacción entre las posiciones epistemológicas de los estudiantes y las actitudes y escogencias de sus estrategias de aprendizaje.

En su artículo Shuell, destaca la relevancia de la concepción de conocimiento, la cual tendría una cierta concordancia con la forma en que el profesor enseña y con la cual actúa el estudiante para aprender. Siguiendo las ideas de Shuell, se puede pensar que al interactuar, las concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje se encuentran en una dinámica de expectativas y suposiciones recíprocas; que entran en juego de mutuas atribuciones que constituyen precisamente el tejido de las supuestas relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Siendo así las concepciones de conocimiento que interactúan vienen a constituir el contexto y marco en el que se realizan el aprender y el enseñar. Ante lo cual más que preguntarse que proceso determina al otro, es importante señalar que pueden considerarse más bien como un sistema didáctico en el cual emergen formas de relacionarse, que recíprocamente se influyen: el estudiante aprende de una manera y el profesor enseña para incidir en ella; el profesor enseña de tal manera que el estudiante ajusta su proceder a las expectativas del profesor contando con sus experiencias previas, al respecto Edmonson y Novac (1993), abren una amplia discusión sobre las relaciones de estas concepciones.

El presente trabajo investigativo retoma de los planteamientos anteriores la idea de que en general las concepciones de conocimiento que se tenga se relacionan de alguna manera con las concepciones que se tenga de enseñanza y aprendizaje. Aunque directamente la investigación no se

orienta a identificar ni establecer ningún tipo particular y preferido de relación entre ellos.

Si se sume la sospecha de que en los estudiantes las tres concepciones: conocimiento, enseñanza y aprendizaje pueden ser considerados como una especie de sistema en un sentido amplio (conjunto de elementos que se constituyen en totalidad a través de las formas de relacionarse entre sí), entonces, sin establecer una relación causal directa, eficiente y lineal entre el pensamiento (conceptualizaciones) y la acción (lo que hace para aprender por parte de los alumnos) si podemos afirmar que entre esas dos formas de comportamiento pensar y hacer, existe un juego de interacciones que sería relevante caracterizar y describir desde el punto de vista didáctico.

En el estudio de las concepciones los investigadores han utilizado diferentes metodologías y han sistematizado sus alcances y limitaciones en cuanto a la validez con que permiten aproximarse al objeto de estudio. Sus conclusiones aportan elementos que permiten trazar con claridad el camino metodológico de esta investigación.

Aikenhead (1988), realiza un trabajo analítico sobre el grado de ambigüedad en las respuestas de los estudiantes acerca de tecnología, ciencia y sociedad. Cada estudiante fue consultado de cuatro formas diferentes para lo cual se empleó pruebas tipo Likert, escritura de párrafos, entrevista semiestructura y la prueba de selección múltiple.

Frente a los resultados de este estudio se concluye que la respuesta tipo Likert, que consiste en respuestas cerradas aun interrogante, fue la que produjo resultados más ambiguos para evaluar las concepciones de los estudiantes. La escritura de párrafos, reportó un porcentaje significativo de ambigüedades, en un 50% de las respuestas. En el caso de la escala empírica de selección múltiple, la ambigüedad se redujo al 20%. La entrevista semiestructurada, fue la que produjo menos ambigüedad de las cuatro formas, pero resultó ser la que requirió mayor tiempo para su aplicación. El autor hace un llamado a los investigadores a desarrollar instrumentos sustentados empíricamente.

En su trabajo Cubero (1994) señala que en los estudios sobre pensamiento de los estudiantes no sé esta haciendo referencia explícita a los conceptos que norman los términos, y que esto trae serias consecuencias tanto para la comprensión como para los alcances del trabajo investigativo.

Señala también que tampoco se han venido estudiando sistemáticamente y con rigor, los supuestos y afirmaciones que hacen los mismos investigadores respecto de las características de esas formas de pensamiento estudiantil. Reclama así mayor precisión conceptual y referencial.

Con el objeto de prevenir en lo posible esos obstáculos en el presente trabajo se delimita el alcance de las conceptualizaciones empleadas. Se entiende por lo tanto, que las respuestas de los estudiantes lo que dicen verbalmente son elaboraciones de ellos frente a los investigadores que constituyen aproximaciones a lo que dicen que piensan, que les gusta o hacen; todo esto es considerado en relación con lo que esos estudiantes perciben de la situación, con las expectativas y atribuciones que elaboran en las situaciones en las que se hallan al responder.

Dado este carácter contextual de las respuestas, ellas pueden o no ser consistentes a través del tiempo y las tareas, (Engel y Driver 1986). Si estas elaboraciones (respuestas) cambian del cuestionario a la entrevista; o de estas a la escala empírica, ello indicará que los sujetos realizan

ajustes a las circunstancias y de todos modos lo que se obtiene son tipos de respuestas, clases de expresiones verbales ante las situaciones a las cuales están siendo expuestos. Sí por el contrario no cambia ello puede significar que esas respuestas son hasta cierto punto independiente del contexto.

Si bien la mayoría de los trabajos a los que hace referencia Cubero, se han efectuado sobre pensamiento estudiantil muy propio del ámbito escolar y de la ciencia, las reflexiones que presenta son pertinentes y esclarecedores y aplicables al campo de este trabajo.

Así las concepciones sobre conocimiento, enseñanza y aprendizaje que formulan los estudiantes de esta investigación pertenecen directa e indirectamente al contexto de institución educativa pero vinculada con espacios cotidianos. Estas concepciones a pesar de no haber sido enseñadas por medio de actividades planificadas explícitamente para ello, si se han elaborado a través de interacciones con su experiencia, organizándola y con un valor funcional para interactuar en su contexto. Además, sin ser un conocimiento científico, trascienden el mundo de la cotidianidad para insertarse en el de la educación formal. Cubero (1994).

Otro estudio de especial significación para el tema de esta investigación es el presentado por Engel y Driver (1986) sobre la consistencia de ciertas concepciones de los estudiantes a través de diversas tareas y contextos. Aunque las concepciones estudiadas son diferentes al de este estudio, su enfoque y su marco resultan pertinentes en cuanto suministran elementos conceptuales y analíticos que ayudan a apreciar los puntos de partida aquí asumidos. Advierte de un posible riesgo en la interpretación: creer que el pensamiento del sujeto es constante a través de las tareas y de las situaciones, como si aquel no se modificara en función de los contenidos y contextos con los que interactúa.

La advertencia se hace más notoria con el planteamiento de McClelland (1984), citado por las autoras, quienes señala que puede ser que el sujeto no haya estado ni este interesado en comprender un evento, dado que para el no tiene ningún tipo de interés no tiene carga emocional de agrado, gusto, desagrado o relevancia.

Dados esos riesgos en el presente trabajo se asume que lo respondido por los sujetos entrevistados puede ser incluso una elaboración momentánea o reciente, en la que los estudiantes al responder a las cuestiones planteadas toman de su experiencia los elementos que emplean en esas elaboraciones; siempre entraran en juego las expectativas y atribuciones que realicen respecto de la intención, finalidad y uso de las preguntas. Ellas siguen siendo parte constitutiva de la respuesta y con ello se cuenta en el presente trabajo. Por ello en este estudio se describen los contextos y se intenta abordar las concepciones desde una triangulación de referentes y contextos.

Si los sujetos modifican sus concepciones de un contexto a otro, su modificación es también parte de sus recursos cognitivo - afectivos, al elaborar su respuesta; si por otra parte se encuentran elementos que permanecen de una tarea o contexto a otro, también esa constancia indica un rasgo de la manera como el sujeto comprende y estructura la situación y el contenido de la interrogación.

Además, un tipo de “marco”, puede tomarse como una descripción de una perspectiva si aparece en más de un contexto, aunque no necesariamente haya sido empleada por el mismo sujeto sino por varios. Por tanto no se tomaría como una respuesta dependiente de esa pregunta y su contexto, sino como una respuesta que tiene un cierto grado de generalización en una población de estudiantes Engel y Driver (1986).

Con base en los estudios efectuados y que son tomados como orientadores de este trabajo investigativo, lo que se quiere es procurar espacios de análisis y reflexión que de alguna manera conduzcan hacia la interpretación más cercana sobre el pensamiento de las estudiantes que se están formando para desempeñarse como profesoras de educación infantil.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1. Naturaleza del estudio

Esta es una investigación cualitativa de carácter descriptivo interpretativo, puesto que se elaboran categorías no cuantitativas de análisis a partir de los rasgos, patrones o conjunto de características de las diferentes clases de respuestas de las estudiantes.

Para efectos del estudio comprensivo del sistema de pensamiento de cada estudiante se empleó una triangulación de la información suministrada por ellos a través de tres instrumentos:

- Cuestionario Semiestructurado.
- Entrevista semiestructurada.
- Escala Empírica de selección múltiple.

Con la triangulación de la información se buscó favorecer dos procesos:

1. Permitir que los participantes ajustaran el análisis provisional elaborado por el investigador.
2. Dar lugar a diferentes fuentes y contextos en la obtención de información.

En el caso de esta investigación como criterio de validación se realiza una triangulación de instrumentos de recolección de la información, con el fin de hacer un mapeo del pensamiento de las estudiantes a través de las diferentes pruebas.

Los tres instrumentos utilizados en este trabajo, han sido diseñados de manera que den libertad a los estudiantes de expresar sus propias concepciones, sin sentirse presionados ni remitirse a definiciones establecidas por los libros o por teorías. Se trata de que expresen sus creencias sin considerar si hay respuestas buenas y malas. En el caso del cuestionario son de la forma “*cómo concibe usted...*”.

La entrevista semiestructurada se aplicó a manera de diálogo de carácter informal tratando de ganar confianza y dinamismo con el estudiante evitando hacer intervenciones directas que induzcan al estudiante a responder de determinada forma.

La escala empírica de selección múltiple, se aplica al final del proceso con la finalidad de complementar la triangulación que permitió categorizar sus opiniones, sintetizar las tendencias que se presentaron y así tener los rasgos que caracterizan el pensamiento de los estudiantes. Otro rasgo que caracterizó este estudio fue el haber elaborado los instrumentos de forma que la información obtenida en uno sirviera de base para construir el otro.

Es un estudio de caso, por cuanto hace seguimiento y caracterización del pensamiento

individual de los sujetos, en cuanto sistema propio y no de rasgos grupales entendido en términos de factores que pueden producir cambios, crecimiento o desarrollo individual de cada uno de los casos seleccionados.

4.2. Población estudiada

Se escogió como grupo a investigar estudiantes que inician su formación y otros con una trayectoria en ellos, se busca así favorecer la posible aparición de rasgos diversos de pensamiento.

Esta investigación por utilizar la metodología de estudio de caso no maneja el concepto de muestra como porcentaje representativo de una población, ya que se centró en caracterizar el pensamiento individual de los sujetos.

4.3. Procedimiento empleado

En este punto se hace alusión a la forma como se sucedieron los hechos en el proceso de utilización y validación de los instrumentos, permitiendo apreciar su diseño, aplicación y perfeccionamiento.

4.3.1. Elaboración de la prueba piloto

Tanto para la elaboración como para la aplicación de los instrumentos que se emplearon en el trabajo de investigación, se efectuó una prueba piloto que permitió identificar elementos relevantes tanto de la estructura y forma del cuestionario Semiestructurado como del contenido y técnica de la entrevista semiestructurada.

Dicha prueba piloto se realizó con estudiantes diferentes a los del grupo investigado, a quienes se les formuló preguntas y con base en las respuestas obtenidas se replanteo los enunciados porque se encontró que con el enunciado “ Que es”, se inducía a dar definiciones ajenas, por lo que se utilizó“ Como concibe”.

La aplicación de la entrevista semiestructurada piloto permitió identificar su valor para la profundización, aclaración y ampliación de la información del cuestionario, las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas.

La escala empírica de selección múltiple fue diseñada con base en las respuestas suministradas en los dos instrumentos previos, que permitieron la elaboración de enunciados acerca de los mismos conceptos-tema (Conocimiento, enseñanza, aprendizaje). Estos enunciados eran paráfrasis de lo expresado por las estudiantes, a cada ítem se le asignó un promedio de cinco alternativas y se finaliza con la alternativa “Ninguna de las anteriores. ¿Cuál otra?, Con el fin de dar libertad de pensamiento y espacio a otras opciones que pudieran haber sido excluidas.

4.3.2. Elaboración definitiva de instrumentos

A. Cuestionario Semiestructurado. Consta de las siguientes preguntas que deben ser respondidas según los propios criterios de los estudiantes:

1. ¿Cómo concibe usted el aprendizaje?.
2. ¿Cómo concibe usted la enseñanza?.

3. ¿Cómo concibe usted el conocimiento?.
4. ¿Lo que sabe como lo ha aprendido?
5. ¿Cómo le gusta que le enseñen? (Explique por favor).
6. ¿Cómo cree que se produce el conocimiento? (Explique por favor).
7. ¿Cómo le gusta aprender? (Explique por favor).
8. ¿Qué relaciones encuentra entre el aprendizaje y la enseñanza?.

B. Entrevista semiestructurada. Siguiendo el procedimiento empleado por Aikenhead (1988), esta se orientó a crear una nueva situación investigativa, en la que se permitiera a cada sujeto volver sobre ciertos aspectos de las respuestas dadas en el cuestionario para aclararlos, complementarlos, modificarlos. Este procedimiento ofrece información para identificar si el pensamiento manifiesto por el estudiante, varía o se conserva de un contexto a otro. Para su realización se preparó previamente una guía de preguntas en forma abierta. Se grabó las respuestas y posteriormente se transcribió para su estudio.

C. Escala empírica de selección múltiple. La escala fue elaborada con la paráfrasis de los estudiantes y tuvo como finalidades básicas:

* Recoger información que complementara o modificara la ya recibida a partir de los dos instrumentos anteriormente aplicados.

* Identificar los cambios y permanencias de los estudiantes en sus respuestas acerca de las concepciones objeto de estudio.

La escala quedó elaborada como sigue:

1. Por aprendizaje se puede entender:

- a. El proceso de asimilación y adquisición de conocimientos.
- b. El proceso de construcción que se logra a través de la experiencia, vivencias y manipulaciones.
- c. La forma individual y autónoma que permite producir cambios conceptuales.
- d. La interiorización y aplicación de los conocimientos.
- e. Ninguna de las anteriores. ¿Cuál otra?

2. Lo que usted sabe ¿cómo lo ha aprendido? :

- a. Por experiencia propia y por interacción con los demás.
- b. De la familia, la escuela, la universidad y el trabajo.
- c. A través de la enseñanza.
- d. A través de la búsqueda de soluciones a las situaciones que se presentan.
- e. Ninguna de las anteriores. ¿Cuál otra?

3. Par aprender es necesario:

- a. Que el profesor y el alumno se encuentren en el mismo nivel.
- b. Que exista claridad en la conceptualización.
- c. Que el ambiente de aula sea dinámico y activo.

- d. Tener en cuenta la individualidad de la persona.
- e. Ninguna de las anteriores. ¿Cuál otra?

4. La enseñanza se puede entender como:

- a. Un proceso por el cuál se transmite el conocimiento.
- b. El medio que hace uso de técnicas y métodos para impartir el conocimiento.
- c. La forma de dar algo partiendo de la preparación del que enseña.
- d. La transmisión de algo creando ambientes que faciliten la asimilación de contenidos.
- e. Ninguna de las anteriores. ¿Cuál otra?

5. Por conocimiento se puede entender:

- a. La incorporación de algo a través de la experiencia.
- b. La asimilación y adquisición de la ciencia.
- c. La adquisición de conceptos que permiten ampliar lo que una persona sabe o tiene.
- d. Una serie de teorías y experiencias adquiridas a través de diferentes medios.
- e. Ninguna de las anteriores. ¿Cuál otra?

6. Como cree que se produce el conocimiento:

- a. Al percibir e interactuar con las personas.
- b. Por las experiencias y vivencias que se tengan con las personas.
- c. Por las bases y concepciones `previas que tenga la persona.
- d. A través de lo que enseña el profesor.
- e. Ninguna de las anteriores. ¿Cuál otra?

7. La relación que usted encuentra entre aprendizaje y enseñanza puede ser que:

- a. Son dos procesos complementarios que se dan paralelamente.
- b. El aprendizaje depende de la enseñanza para que sea efectivo.
- c. No existe ninguna relación porque son dos procesos contrarios.
- d. Se complementan en la medida en que la enseñanza a través de formas y medios genera un producto final que es el aprendizaje.
- e. Ninguna de las anteriores. ¿Cuál otra?

5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con la información obtenida procedente de tres fuentes y diferentes momentos se pudo completar la triangulación la cuál permitió categorizar las concepciones, sintetizar las tendencias que se presentan y extraer los rasgos que caracterizan el pensamiento de las estudiantes de educación preescolar.

Este proceso se caracterizó por la elaboración de un cuadro registro de respuestas de cada estudiante según las categorías analíticas conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

Inicialmente con toda la información recopilada se procedió a elaborar el cuadro registro al que se llamó MATRIZ DE RESPUESTAS para cada uno de los sujetos y sus concepciones, consignándose en ella, las elaboraciones textuales dadas por las estudiantes.

5.1. Categorización

Una vez registradas las respuestas se procedió a la construcción de categorías inductivas que surgieron de la revisión analítica- sintética que se efectuó sobre los rasgos y tendencias de las respuestas para lo cual se utilizó el cuadro construcción de categorías.

Esta categorización clarifica, conceptualiza y codifica con precisión de términos, los contenidos encontrados en las respuestas dadas.

Las categorías inductivas que se extraen reflejan las propiedades más relevantes que permitieron identificar y describir estructuras y determinar sus funciones que abrieron espacios de interpretación y análisis. Surgieron las siguientes categorías inductivas:

* **Contexto.** Clases de ambientes en los que ocurre según los sujetos un evento. Puede ser escolar o extra escolar según ocurra dentro o fuera de las instituciones educativas.

* **Fuentes.** Procedencia u orígenes atribuidos al conocimiento, enseñanza, aprendizaje. Pueden ser personales, consideradas como actividades propias del sujeto como la observación, la memoria, la repetición, interpersonales, consideradas como tales las explicaciones, consejos, orientaciones que dan otras personas y no personales referidos a los medios de comunicación, libros, documentos.

* **Niveles.** Aspectos a los que se refiere el sujeto para concebir las concepciones en estudio. Entre ellos se encuentra el intelectual; referido a teorías contenidos, conocimientos ideas, el valorico; comprende actitudes, normas de comportamiento, pautas, cualidades, actitudes y el Practico cuando se trata de hacer las cosas o esta relacionado con el experimentar.

* **Condiciones.** Aspectos que se requieren o intervienen para que ocurra alguna de las concepciones en estudio. Estas pueden ser personales; referidas al propio sujeto como el interés, gusto, motivación, voluntad, curiosidad, creatividad. Extra personales, referidas a eventos u objetos externos al sujeto como el material didáctico, la metodología, ambientes de respeto y confianza.

* **Relaciones de enseñanza y aprendizaje.** Modos como en las expresiones de los sujetos se explicitan ciertas formas de interacción entre estos dos conceptos, como de: Causalidad donde la una produce a la otra y sin enseñanza no hay aprendizaje, a una buena enseñanza le sigue un buen aprendizaje. Independencia cada evento va por su parte sin relacionarse con el otro. Complementariedad la enseñanza le aporta al aprendizaje y/o viceversa.

* **Papel del sujeto.** Acción que el sujeto desempeña durante la ocurrencia de los eventos en estudio. En este caso dicho papel puede ser de recepción; cuando el sujeto se atribuye el acomodar, recibir, tomar, adquirir, acumular, transmitir. Registro; si la actuación del sujeto consiste en captar, percibir, observar, comprender, entender. Producir; cuando el papel consiste en elaborar, construir, reconstruir, interpretar.

* **Función.** Finalidad que el sujeto le atribuye a las concepciones en estudio.

5.2. Elaboración de la caracterización del pensamiento de cada sujeto.

Una vez categorizado el pensamiento de los sujetos en cada una de las unidades de análisis, se procedió a caracterizar su pensamiento.

Esta caracterización es una elaboración del investigador efectuada a partir de los elementos conceptuales que fueron tomados de la información obtenida con los diferentes instrumentos aplicados a lo largo del proceso investigativo sometidos a los procesos de organización y codificación.

A su vez condensa la identificación y descripción sistematizada más la interpretación de los sistemas de pensamiento implícitos en las expresiones de los sujetos investigados.

Es necesario puntualizar en los siguientes parámetros que dan forma a la presente caracterización:

- Unidades de análisis:

- * Conocimiento
- * Aprendizaje
- * Enseñanza

- Categorías inductivas:

- * Contexto
- * Fuentes
- * Niveles
- * Condiciones
- * Papel del sujeto
- * Función
- * Relaciones enseñanza y aprendizaje

La caracterización que se hizo del pensamiento de las estudiantes se puede apreciar a continuación a modo de ejemplo.

Caracterización del pensamiento: sujeto n° 1

Teniendo en cuenta las respuestas en cada una de las unidades de análisis y según las categorías y subcategorías inductivas, el Sujeto N° 1 del séptimo semestre de Educación Pre-escolar, le concedió al aprendizaje un nivel práctico en la medida que lo aprendido por ella puede ser aplicado, de ahí que resalto el contexto escolar como el medio en el cuál se pueden lograr aprendizajes, por eso la enseñanza la aprecio como la vía por la cuál se imparte el conocimiento, entendido este como el conjunto de teorías que se sustentan en la medida que le sirvan a ella para hacer cosas. Las condiciones que se requieren para que se den tanto el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento los vincula con las actitudes personales y la motivación que provenga de los ambientes en los que ocurren estas situaciones. Existe una tendencia desde este punto de vista a

considerar que a estos tres procesos les atribuye cierto grado de reciprocidad, por cuanto la enseñanza produce aprendizajes que a su vez conducen a la adquisición de conocimientos.

Por tanto la finalidad del aprendizaje y del conocimiento radica en el hecho de que lo adquirido puede ser útil en su vida y puede a su vez aplicarlo en otras situaciones similares, según lo que ella ha recibido. En cuanto a la enseñanza esta es útil en la medida que proporcione aprendizajes y se imparta los conocimientos adecuados y que se necesitan para poder desenvolverse en la vida cotidiana.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Los resultados y análisis de las ampliaciones, cambios y permanencias que las estudiantes de Educación Pre-escolar presentan con respecto al conocimiento, aprendizaje y enseñanza, indican que existe una tendencia a ampliar la información inicial y confirmar tanto en la entrevista como en la escala empírica, la forma de pensar respecto a cada uno de las concepciones estudiadas. Se encontró que:

- * Conocimiento se concibe como todo aquello que se encuentra fuera del sujeto y que tiene que ser adquirido y asimilado por él.
- * Se puede apreciar en los sistemas de pensamiento que al hacer referencia al conocimiento se menciona que las teorías y contenidos realmente útiles son las que se pueden llevar a la práctica.
- * En cuanto a los contextos en los que tiene ocurrencia el conocimiento existe una ligera tendencia a privilegiar los contextos escolares, lo cual puede indicar que los conocimientos se elaboran en la interacción de conocimientos cotidianos y científicos.
- * Las alumnas consideran que el origen del conocimiento procede de las experiencias y vivencias con otras personas de las que se destaca al profesor. Conciben que el conocimiento está fuera de ellas. En este sentido, se hace referencia al conocimiento como representación.
- * El papel del sujeto en la ocurrencia del conocimiento, es expresado por la totalidad de las estudiantes como recepción. En este sentido el conocimiento es asumido como todo aquello que se recibe y que se transforma de acuerdo a las estructuras de la persona para que más tarde pueda ser constatado en la vida práctica.
- * La enseñanza se concibe como el medio que le posibilita aprendizajes, que a su vez le suministran una serie de contenidos para ser adquiridos y asimilados.
- * En lo que se refiere al contexto en el cual tiene ocurrencia la enseñanza se aprecia que es privilegiado el escolar con la figura del profesor que juega un papel preponderante. Sin embargo no se descarta que este proceso puede en ambientes extra escolares.
- * El papel del sujeto dentro del proceso de la enseñanza queda explicitado como de receptor en un espacio donde el profesor hace uso de técnicas y metodologías que se constituyen en condiciones que garantizan la buena enseñanza.

* En cuanto a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje encontradas en el sistema de pensamiento de las estudiantes se encuentra que si hay aprendizaje implica que hubo una buena enseñanza, así el tipo de aprendizajes determina la calidad de enseñanza.

* Aprendizaje se concibe como recepción de contenidos dentro de un proceso orientado por el profesor.

* Las estudiantes le confieren al aprendizaje un nivel práctico, intelectual y valorico que más adelante les permite hacer cosas y que en la medida en que estos saberes sean practicados podrá afirmarse que poseen sentido y que han sido aprendidos.

* Se concibe que el sujeto en forma pasiva recibe o asimila conocimientos que se suceden dentro del proceso de aprendizaje, orientado por el profesor quien se constituye en el mediador y responsable que mantiene la coherencia.

* En cuanto a las fuentes del aprendizaje privilegian las interpersonales, ya que conciben que se aprende algo que esta fuera de su mente y por eso es necesario incorporarlo a sus esquemas, lo cuál da sentido a las acciones y estrategias de transmisión de conocimientos que despliega el profesor.

* En cuanto al papel que desempeña el sujeto durante la ocurrencia del aprendizaje se encuentra que es de recepción, porque requieren de alguien que les permita entrar en contacto con los conceptos y contenidos.

* Manifiestan que deben existir unas condiciones, personales como capacidades cognitivas, factores de motivación y actitud del sujeto y otras extra personales entendidas como ambientes adecuados, recursos y estrategias.

* Se considera que la finalidad del aprendizaje es adquirir, asimilar interiorizar el conocimiento de tal manera que puedan tener un adecuado desempeño académico que contribuya en la formación práctica y profesional.

Se concluye por tanto que:

* Las estudiantes consideran que la enseñanza es una actividad que se circunscribe al contexto escolar y el mediador de este proceso es el profesor, quien se constituye en el puente que une los saberes y los estudiantes, para lograr aprendizajes que favorezcan la adquisición de conocimientos.

* El pensamiento de las estudiantes devela que hay alguien que sabe y da/transmite y otro que no sabe y recibe y aunque supiera requiere del enseñante. En este sentido la relación enseñanza -aprendizaje aparece como de complementariedad, reciprocidad, entendidos estos términos como el desencadenamiento y/o el producto del aprendizaje como consecuencia de la enseñanza.

7. REFLEXIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Las características encontradas en el sistema de pensamiento del grupo de estudiantes de

Educación Pre-escolar, permite comprender porque se continúa manteniendo la convicción que desconoce el aprendizaje autónomo y permanente, el conocimiento como necesidad constante del ser humano y que la enseñanza no produce necesariamente el aprendizaje a pesar de las nuevas tendencias, avances e innovaciones muy modernas en el campo de la formación de profesores, es evidente que estas se encuentran con las concepciones tradicionales respecto al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Desde nuestra posición de formadores de futuros maestros de educación infantil no podemos ser indiferentes ante esta realidad, porque en nuestras aulas tenemos la oportunidad diariamente de iniciar procesos que ofrezca elementos de nuevas formas de pensamiento que se caractericen por la confianza en la capacidad del ser humano para dirigir sus propios procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento en diálogo con su entorno social y cultural.

Se requiere considerar desde nuestras aulas que los que hoy son estudiantes de educación Pre-escolar mañana serán profesores de niños que reclaman nuevas concepciones que desarrollen sus potencialidades y que respeten su espíritu constructivo, creativo, investigador porque el niño aprende y conoce desde que nace y no a partir de su ingreso a las instituciones educativas.

Es necesario señalar que el proceso investigativo que se desplegó en esta experiencia sirvió para el desarrollo profesional en el sentido que permitió estudiar aspectos que en el ámbito de la formación de profesores de educación infantil no es frecuente, porque se privilegia los aspectos instrumentales y la eficacia de las acciones aisladas sin atender al sentido que estas adquieren desde un aspecto epistemológico.

Los elementos que nos proporciona este estudio tienen relevancia para:

* La comprensión de los procesos que constituyen el aprender a enseñar de las estudiantes de Pre-escolar.

* El acercamiento a las categorías conceptuales en las que luego se articula el conocimiento base para desarrollar la actividad profesional de enseñanza en el Pre-escolar.

*Es sin duda este un espacio que contribuye a recordarnos que en nuestra labor de formación tenemos pendiente un replanteamiento que responda a los retos que nuestra profesión nos ofrece desde posiciones que contribuyan a mantener el tradicional sistema de pensamiento o desde posiciones propias que aporten algún cambio significativo en este proceso en el que esta en juego la opción de nuevas formas de concebir el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com