

**APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL
PROFESOR DE UNA PROFESORA DE BIOLOGÍA, A PARTIR DE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

BLEIDY LINZAY SAAVEDRA TAVERA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR
DE CIENCIAS
BOGOTÁ, D.C.
2014.**

**APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL
PROFESOR DE UNA PROFESORA DE BIOLOGÍA, A PARTIR DE LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

BLEIDY LINZAY SAAVEDRA TAVERA

Trabajo de grado para optar el título de Licenciatura en Biología

**DIRECTORA
GLORIA ESCOBAR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR
DE CIENCIAS
BOGOTÁ, D.C.
2014**

Nota de aceptación

FIRMA DEL DIRECTOR

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

Bogotá, Mayo de 2014.

Dedicatoria

Este trabajo va dedicado a:

Dios, mi fortaleza...

Mi madre, apoyo constante...

Mi hermana, compañera de viaje...

AGRADECIMIENTOS

“El único modo de superar una prueba es realizarla. Es inevitable”
El Anciano Cisne Negro Real, jefe de la tribu aborigen de los Auténticos, Australia,
1991.

La construcción de este trabajo de grado y estos años de sacrificios, emociones, aprendizajes y construcciones no hubieran sido posibles sin el apoyo de unas personas a quienes les doy mi más sincera gratitud.

Pero en primer lugar a Dios, por ser mi guía, compañía, protector y fortaleza, en todos los momentos de mi vida; por darme la oportunidad de terminar y al mismo tiempo comenzar el maravilloso camino del ser maestra.

Mi madre, Nohora Tavera, por ser mi primera maestra en todos los aspectos de mi vida, también me enseñó a escribir mis primeras palabras y números, me sacó adelante con esfuerzos y palabras de ánimo y valores. Siempre con la convicción de que podía culminar mis estudios y salir adelante. Gracias porque siempre aunque lejos, has estado a mi lado.

Mi hermana, Yenny Alfaned, por estar siempre conmigo, siendo una fortaleza en los momentos difíciles, alegres y confiar en mí.

A mis amigas, Erika Pulido y Zolanguie González, por acompañarme en los logros y fracasos. Y por todo de lo que ustedes he aprendido.

A mis compañeros, permitiendo tener días más alegres en la Universidad.


A la profesora Catalina Vallejo, quien por su calidad humana e intelectual me permitió conocer lo que realmente significa ser maestra.

A la profesora Gloria Escobar, por apoyarme en este trabajo de grado, mediante sus correcciones oportunas y consejos en asesorías.

A la línea de investigación Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias, por aceptarme como parte del grupo y por permitirme dimensionar en sus seminarios el valioso conocimiento en nuestra profesión y contribuir a un contexto educativo mejor.

A la profesora de Biología y estudiantes del grado octavo del Colegio José María Landázuri, por brindarme su amistad y permitirme obtener los insumos para el desarrollo de este trabajo.

A la Institución Colegio José María Landázuri, por permitirme realizar mi práctica pedagógica en este lugar y recibirme como un miembro más de la comunidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad al servicio</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 04– 06 – 2014	Página: 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Aportes a la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de una profesora de Biología, a partir de la práctica pedagógica
Autor(es)	Saavedra Tavera, Bleidy Linzay.
Director	Escobar Gil, Gloria Inés
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 145 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR; PRÁCTICA PEDAGÓGICA

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone dar a conocer los aportes del trabajo realizado en la práctica pedagógica realizada en el primer semestre del año 2013 en una institución educativa de carácter estatal, sobre el Conocimiento Profesional del Profesor de la profesora de Biología, reconociendo de esta forma la importancia de la profesión docente. Para su análisis se tuvo en cuenta la descripción de aspectos del Conocimiento Profesional del Profesor de la profesora de Biología, teniendo en cuenta la interacción con la practicante y los estudiantes del grado octavo con quienes se realiza la investigación.</p>

3. Fuentes
<p>ANGULO, R. et al. (2000). Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Editores Akal, S.A. Madrid.</p> <p>CARRASCOSA, J.; FERNÁNDEZ, I.; GIL, D. Y OROZCO, A. (1991). La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de Ciencias ha de saber y saber hacer. Investigación en la Escuela, 14, 45 – 61.</p> <p>MARCELO, C (1992). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas</p>

contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Como%20conocen.pdf>.

PORLÁN, R; RIVERO, A & MARTIN DEL POZO, R. (1997). Conocimiento profesional Y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias. Vol. 15, No. 2. Pp. 155-17.

SAAVEDRA, B. (2013). Las actitudes en la enseñanza aprendizaje de la biología en el grado octavo "c" de la institución colegio José María Landázuri. Artículo práctica pedagógica.

SCHÖN, D. (1987). El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Temas de educación. Paidós. Ministerio de educación y ciencia. Barcelona. España.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review* 57(1), 1-22.

VALBUENA, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Universidad Complutense de Madrid Facultad de educación Departamento de didáctica de las ciencias experimentales.

4. Contenidos

Se da a conocer el planteamiento problema, los objetivos y la justificación, desde la importancia de valorar al docente como un sujeto de conocimiento y la práctica pedagógica, como medio para fortalecer la construcción de este conocimiento docente. Se exponen los antecedentes y marco teórico desde el significado e implicaciones de la práctica pedagógica, así como aspectos sobre el Conocimiento Profesional del Profesor. Seguidamente, se presenta la metodología, con respecto a la perspectiva, el enfoque, los métodos, las categorías y las herramientas de recolección de información que se emplearon en la investigación. Luego, los resultados de la investigación y sus análisis, donde se busca mostrar los aportes de la práctica pedagógica a la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de la profesora de Biología, pero también resaltar los aportes de ésta a la formación profesional de la practicante. Finalmente, los apartados de conclusiones, bibliografía y anexos.

5. Metodología

El enfoque metodológico que se usa es cualitativo y de carácter interpretativo. El trabajo se desarrolló en tres fases: planteamiento de la investigación, trabajo de campo y, análisis y escritura. Los instrumentos empleados fueron observación, cuestionario,

escala Likert y entrevista. Las técnicas: descripción, codificación, categorización e interpretación. Para el análisis de la información, se diseña un sistema de categorías y subcategorías, en las cuales se ubicaron las unidades de información.

6. Conclusiones

La realización del trabajo de grado permite señalar la complejidad del Conocimiento Profesional de los Profesores, debido a la intervención y relación de los componentes que lo constituyen, por lo que no obedece solo al conocimiento de un área específica o nivel de experiencia. Sino a nivel de diversas interrelaciones y transformaciones que surgen en el quehacer.

Si bien el Conocimiento Profesional comienza a construirse desde la formación profesional docente, es una construcción que no se debe detener en ningún momento del ejercicio docente, pues los resultados de este trabajo muestran que es en la práctica profesional donde se fortalece y perfila mediante la interacción con otros colegas, el contexto y los estudiantes.

La práctica pedagógica, fue una manera de interactuar con la profesora de Biología compartiendo experiencias en el ámbito didáctico, pedagógico y disciplinar, que aportan elementos que contribuyen a la formación profesional tanto de la profesora en ejercicio como de la practicante. Mostrado la complejidad que involucra realizar la práctica pedagógica por sus múltiples implicaciones que tiene tanto sobre el practicante como sobre la institución y profesor con quien se desarrolla.

En el trabajo se hizo evidente la motivación que tuvo la profesora de Biología por parte de la practicante, para elaborar nuevas e innovadoras formas de representar el contenido reflejando su interés, empeño y constancia por mejorar su práctica profesional. Por lo que los profesores siempre deben estar dispuestos a elegir la mejor forma de representar y dar a conocer las temáticas del contenido, siempre poniendo en evidencia la claridad y apropiación de su Conocimiento Profesional.

El haber tenido en cuenta a los estudiantes en las categorías de este trabajo, permitió por parte de la profesora como practicante ser conscientes de la importancia de tenerlos en cuenta en la organización de los contenidos y en el planteamiento de actividades. Así como en el análisis evidenciar el cambio de actitud de los estudiantes hacia la clase de Biología, reflejado en su interés hacia ella después de la intervención de la práctica, permite decir que los cambios en el CPP de la profesora han sido satisfactorios y fueron enriquecidos por el intercambio de ideas que sostuvo con la practicante durante la práctica y por la forma de proceder de ella durante este espacio formativo.

A la practicante la realización de este trabajo le aportó en la medida en que se hizo consiente de las características en la construcción del CPP, lo que significa también apropiarse con mayor seguridad de su profesión en la construcción de la identidad profesional, en donde el rol docente de aprendiz permitió fortalecer las capacidades personales y profesionales, aportando constantemente en la renovación del compromiso

al enseñar.

Por último, y para responder a la pregunta sobre si aportó la práctica pedagógica a la construcción del CPP de la profesora de Biología, considero que el haberse dado un dialogo entre practicante y profesora facilitó dar a conocer al profesor como un sujeto de conocimientos propios, que involucra el ser observadores, creativos e investigativos para poder aprovechar las situaciones del contexto e intereses de los estudiantes y así determinar el camino más adecuado a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Reconociendo por parte de la profesora sus potencialidades en cuanto a su Conocimiento profesional y cómo ha llegado a ello. También es posible decir que esta experiencia no solo logró aportar a la construcción del Conocimiento Profesional de la profesora, reflejado en los análisis de las diferentes categorías, sino que también le permitió a la practicante construir su conocimiento profesional.

Elaborado por:	Saavedra Tavera, Bleidy Linzay
Revisado por:	Escobar Gil, Gloria Inés

Fecha de elaboración del Resumen:	13	05	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	17
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	20
2. PREGUNTA PROBLEMA:.....	23
3. OBJETIVOS.....	23
3.1 Objetivo general:.....	23
3.2 Objetivos específicos:.....	23
4. JUSTIFICACIÓN.....	24
5. ANTECEDENTES.....	26
5.1. Antecedentes acerca del CPP.....	26
5.2. Antecedentes acerca de la práctica pedagógica.....	28
6. CONTEXTUALIZACIÓN.....	31
7. MARCO TEÓRICO.....	33
7.1. Práctica pedagógica:.....	33
7.1.1. La práctica pedagógica en la formación de profesores.....	34
7.1.2. Propósitos de la práctica pedagógica.....	35
7.1.3. La práctica pedagógica como entidad compleja.....	39
7.1.4. Práctica pedagógica en el Departamento de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional:.....	40
7.1.5. La práctica pedagógica y la teoría:.....	42
7.1.6. Reflexión en la práctica pedagógica:.....	43
7.2. Características del profesor:.....	44
7.3. Conocimiento Profesional del Profesor:.....	47
8. METODOLOGÍA.....	54
8.1. Enfoque metodológico:.....	54
8.2. Muestra de estudio:.....	55
8.3. Etapas de la investigación.....	56
8.4. Instrumentos y técnicas utilizados para la recolección de información:.....	58
8.4.1. Observación:.....	58

8.4.2.	Entrevista:	59
8.4.3.	Cuestionario:	62
8.4.4.	Escala Likert:	63
8.5.	Técnicas utilizadas para el análisis de la información	65
8.5.1.	Descripción:	65
8.5.2.	Codificación:	66
8.5.3.	Categorización:	66
8.5.3.1.	Definición de categorías y subcategorías.	68
8.5.4.	Interpretación:	69
9.	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	71
10.	CONCLUSIONES	112
	ANEXOS	119

LISTA DE ABREVIATURAS

CPP: Conocimiento Profesional del Profesor

PP: Práctica Pedagógica

PPI: Práctica Pedagógica Integral

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

PCLB: Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Propósitos de la práctica pedagógica según varios investigadores. Tomada de (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:19).....	39.
Tabla 2. Instrumentos aplicados en la investigación.....	67.
Tabla 3. Categorías y subcategorías de la investigación.....	69.
Tabla 4. Categoría temas con sus respectivas subcategorías.....	73.
Tabla 5. Categoría actividades con sus respectivas subcategorías.....	91.
Tabla 6. Categoría profesora.....	108.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Comparación entre los aspectos que facilitan el aprendizaje, hallados antes, durante y después del desarrollo de la práctica pedagógica (integral).....	82
.	
Ilustración 2. Comparación entre los intereses de los estudiantes hacia los temas, hallados antes, durante y después del desarrollo de la práctica pedagógica (integral).....	88
.	
Ilustración 3. Comparación entre los tipos de actividades, hallados antes, durante y después del desarrollo de la práctica pedagógica (integral).....	96
.	
Ilustración 4. Comparación del interés de los estudiantes hacia las actividades, hallados antes, durante y después del desarrollo de la práctica pedagógica (integral).....	103.
Ilustración 5. Comparación del planteamiento de la clase por parte de la profesora, hallados antes, durante y después del desarrollo de la práctica pedagógica (integral).....	112.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Formato escala Likert a estudiantes.....	124.
Anexo 2. Resultados escala Likert a estudiantes (primera aplicación).....	125.
Anexo 3. Resultados escala Likert a estudiantes (segunda aplicación).....	126.
Anexo 4. Formato cuestionario aplicado a los estudiantes.....	126.
Anexo 5. Resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes...	127.
Anexo 6. Entrevista semiestructurada de grupo focal a los estudiantes durante la práctica pedagógica (integral).....	130.
Anexo 7. Entrevista semiestructurada de grupo focal a los estudiantes después de la práctica pedagógica (integral).....	135.
Anexo 8. Entrevista semiestructurada individual a los estudiantes después de la práctica pedagógica (integral).....	138.
Anexo 9 Entrevista semiestructurada a la profesora de Biología durante la práctica pedagógica (integral).....	145.
Anexo 10. Entrevista semiestructurada a la profesora de Biología después de la práctica pedagógica (integral).....	148

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado se realizó al interior del programa de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en el grupo de investigación “Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias”. Esta investigación surgió a partir del proyecto de práctica pedagógica integral¹, realizado en una Institución educativa de carácter estatal, ubicado en el Departamento de Santander, en el municipio de Landázuri, durante el primer semestre del año 2013. Este proyecto se tituló “Las actitudes en la enseñanza aprendizaje de la Biología en el Grado octavo de la institución Colegio José María Landázuri” Y que, si bien lograr un cambio de actitudes no es fácil (Porlán, Rivero & Martín del Pozo, 1997:5), hubo una aproximación a la profesora de Biología logrando un cambio en su práctica profesional, permitiendo que la clase de Biología sea una posibilidad para vincularse con su contexto cotidiano respondiendo a expectativas e interrogantes, tanto de la profesora como de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta la experiencia vivida durante la práctica y la intención de la línea de investigación “Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias” en cuanto a que el trabajo investigativo de la práctica sea el insumo para proyectar el trabajo de grado, se decide regresar a la institución Colegio José María Landázuri para analizar los aportes que tuvo la práctica pedagógica (integral) en el CPP de la profesora de Biología. Dado que durante el desarrollo de la práctica, se observó un interés por parte de la profesora por la transformación para dar a conocer los contenidos biológicos, y en general, el desarrollo de la clase.

¹En este trabajo se hace referencia al término *práctica pedagógica integral*, como la dedicación de tiempo completo del estudiante durante el semestre a la práctica pedagógica (con una intensidad horaria de mínimo 30 horas semanales), donde se desarrolla una propuesta de trabajo. Dicha propuesta de trabajo se realiza en el semestre anterior (práctica I). (Reglamento de práctica pedagógica, 2010).

La profesora y estudiantes con quienes se realizó la práctica pedagógica en la Institución Colegio José María Landázuri, tienen conocimiento de la realización de este trabajo y se cuenta con la aprobación de ellos, para la publicación de los resultados obtenidos durante este proceso.

El documento está constituido por los siguientes apartes:

Antecedentes. En los cuales se tuvo en cuenta investigaciones realizadas sobre el impacto de los practicantes pedagógicos en un contexto, y aspectos del proceso de construcción del CPP. Asimismo, el planteamiento del problema de investigación. Donde se describe el papel del profesor como agente importante en la escuela y los diferentes factores que influyen en su labor, principalmente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que su profesión demanda de un conocimiento particular. Por su parte la justificación da cuenta de la importancia de desarrollar este trabajo, que se argumenta desde los siguientes aspectos: la formación como maestros, el análisis que se adelanta sobre el trabajo del profesor y los aportes a la profesora de Biología e institución educativa.

En consecuencia, el marco referencial se construye a partir de una mirada sobre los fundamentos que soportan la práctica pedagógica como escenario de formación, la situación del profesor en la sociedad y su formación profesional. Donde se tienen en cuenta aspectos sociales, culturales, perspectivas epistemológicas y pedagógicas, así como el CPP.

El apartado metodológico. Este da cuenta del proceso investigativo, se constituyó a partir de la perspectiva cualitativa, donde la relación entre el investigador y los sujetos investigados toma relevancia, partiendo de la realidad teniendo en cuenta comportamiento, conocimientos, actitudes, etc. (Bonilla y Rodríguez, 1997: 50). Enmarcado en la metodología interpretativa, donde se resalta, según Cerda (2011) lo subjetivo más que lo estadístico, comprende las acciones y los significados. La

población de estudio estuvo conformada por la profesora de Biología y 10 estudiantes, los cuales se tomaron al azar de la totalidad de estudiantes del grado octavo, que eran 30. Se utilizaron como instrumentos la observación, entrevista, escala Likert y cuestionario. Y como técnicas de investigación, descripción, codificación, categorización e interpretación.

En los resultados. Se advierte que los estudiantes y la profesora expresaron que después de la permanencia de la practicante en la Institución, se generaron cambios en el aula de clase en el ámbito del CPP de la profesora de Biología, como consecuencia de la intervención en la práctica y el acto reflexivo que se generó con respecto a la necesidad de la profesora de crear ambientes propicios para la enseñanza de la Biología y junto con ello la posibilidad de transformar la práctica en el aula. Uno de los aspectos a resaltar es precisamente la actitud reflexiva por parte de la profesora, lo cual también hace parte del aprendizaje de la practicante.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El papel del profesor en la enseñanza aprendizaje, es en la actualidad interés de diferentes actores de la sociedad en general, como lo muestra Linares (2010), donde se resalta no solo la opinión de las personas “influyentes” sino de los propios estudiantes y padres de familia. Comenta que: en la sociedad en general se observa una creciente preocupación por lo que ocurre con los futuros docentes, no solo porque su papel es vital en el éxito o el fracaso escolar de sus estudiantes, también porque el cumplimiento de las más ambiciosas metas educativas del país depende en buena medida de su labor. Linares (2010) dice que los maestros se perciben por parte de los estudiantes como personas que hablan mucho y que dicen cosas que no siempre tienen que ver con sus intereses.

Si bien es cierto que en el profesor se deposita la responsabilidad para el proceso de enseñanza aprendizaje, es preciso decir, que la actuación del profesor está dado por la conjugación de diversos factores, que hace que su trabajo sea complejo y tenga alto impacto social.

Por tal motivo la forma de innovar y llevar a las clases metodologías, estrategias, recursos y nuevos métodos de enseñanza, se hacen necesarios en el desempeño diario de los profesores para fomentar una apropiación de saberes en ciencias en sus estudiantes, como parte de la formación de ciudadanos críticos, participativos, reflexivos y competentes. Lo cual según Martínez (2003), se estructura a partir de la construcción del Conocimiento profesional.

En esta medida, el profesor como agente importante de la escuela con un conocimiento propio, en el momento de dar a conocer los diferentes contenidos, en donde se transforman e integran los conocimientos de una forma activa y

dinámica. Mellado (1996), plantea que no se puede ser ajeno a las diferentes circunstancias que enmarcan el comportamiento y actitud de los estudiantes frente al aprendizaje, lo cual conlleva a que se genere un rechazo o atracción de los estudiantes hacia la clase. Es esta problemática la que se identifica en la Institución donde se desarrolla la práctica pedagógica (integral), circunstancias como: inestabilidad familiar, carencia de afecto, falta de recursos económicos, etc., que influyen en la relación con la actitud de los estudiantes hacia el interés por el aprendizaje. (PEI, 2010). Asimismo, en lo observado, se identifica actividades rutinarias por parte de la profesora de Biología y poca articulación con el contexto de los estudiantes. Por lo que se busca indagar acerca del aporte de la práctica pedagógica (integral) en el CPP de la profesora.

Ahora bien, en la revisión de antecedentes, se evidenció que las investigaciones realizadas sobre el análisis del impacto que tienen las prácticas pedagógicas en los profesores con quienes se desarrolla (titulares), son escasas, y más aún en relación con el CPP. De acuerdo a lo anterior, esta investigación también permite contribuir a evidenciar la importancia del desarrollo de la práctica pedagógica en la formación de profesores, y el alcance que tiene en las instituciones educativas.

Y es que la práctica pedagógica, en el Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, hace parte de la formación pedagógica y didáctica, constituyendo el núcleo de acciones educativas que permite abordar una realidad escolar junto con sus problemáticas, con el ánimo de aplicar y proponer alternativas (PCLB:70). Es así, como en la PPI llevada a cabo en la institución antes mencionada, se identifica una problemática en la enseñanza aprendizaje de la Biología relacionada con diferentes factores antes mencionados, por lo que se propone mediante diversas actividades lograr un cambio de actitud en sus principales actores, esto es, maestra y estudiantes. Pero, ¿es posible lograr un cambio que trascienda en el tiempo? Lo anterior, teniendo en cuenta

que muchos de los maestros están saturados por las exigencias de las directivas, el comportamiento de los estudiantes, etc., esto hace pensar que los esfuerzos para cambiar son perdidos y poco valorados, además, es frecuente escuchar que “siempre lo he hecho así, entonces ¿para qué cambiar?”, al asumir que los profesores no son fáciles de permear a través de propuestas de investigación, como lo afirma Porlán y Rivero (1998), en donde muchas veces se rutiniza la acción de la clase, constituyéndose *en guías de acción* a través del tiempo mediante su ejercicio profesional. Entonces, ¿fue posible como Practicante lograr un cambio en el CPP de la Profesora de Biología de la institución?, de no haber cambio, ¿qué trascendencia institucional puede tener la labor del practicante?

Es así como se genera una reflexión frente al CPP de la profesora de Biología teniendo en cuenta que el desarrollo de este trabajo se llevó a cabo dentro de la Línea de Investigación “Conocimiento Profesional del Profesor” donde toma importancia la singularidad de nuestra profesión, que a diferencia de un profesional que no ha sido formado para ser docente, el licenciado tiene conocimientos didácticos, conceptuales, metodológicos y prácticos para adecuar la enseñanza a las características de los estudiantes, lo cual requiere de una implicación personal y actitud reflexiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo cual es clave, según Amórtegui, et al (2008), para el profesor apropiarse de su conocimiento profesional.

Por ello, la reflexión después de la acción es una manera de capitalizar la experiencia en conocimiento para ser utilizada en otras circunstancias, de ahí la importancia de preguntar sobre los aportes del trabajo desarrollado durante la PPI en la profesora de Biología, por tal motivo, la pregunta de investigación que surge es: ¿Cómo aporta la práctica pedagógica en la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de una profesora de Biología de la institución Colegio José María Landázuri.

2. PREGUNTA PROBLEMA:

¿Cómo aporta la práctica pedagógica en la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de una profesora de Biología de la institución Colegio José María Landázuri?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general:

Caracterizar los aportes de la práctica pedagógica en la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de una profesora de Biología, de la institución Colegio José María Landázuri.

3.2 Objetivos específicos:

- Describir algunos aspectos del Conocimiento Profesional del Profesor de la profesora de Biología.

- Identificar la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor de la profesora de Biología a partir de la interacción con los estudiantes y la practicante.

- Reflexionar sobre la importancia de la práctica pedagógica en la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor.

4. JUSTIFICACIÓN

En la formación como maestros se consolida una parte importante sobre el sentido y significado de la labor docente, reconociendo el contexto educativo que permite aproximarnos a diversas visiones y significados, por lo que la realización de este trabajo permite constituir el ámbito investigativo, planteando alternativas de solución ante las problemáticas encontradas.

Desde la UPN, se ha venido reconociendo la importancia de la investigación y la reflexión del quehacer, como ejes articuladores para la formación y cualificación docente. Siendo uno de sus objetivos “producir conocimientos, interpretar contextos, comprender y solucionar problemáticas en el ámbito de lo educativo y lo pedagógico mediante la actividad investigativa” (Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional, 2006: 49).

Por lo que la realización del trabajo de grado en relación a indagar sobre una problemática educativa y el aporte realizado en el desarrollo de la PPI es relevante en el cumplimiento de las metas de la UPN.

La práctica pedagógica que se constituye en un ejercicio que permite la mirada de las realidades escolares y del ser maestro, sin duda este trabajo de grado toma relevancia en cuanto que puede ofrecer una orientación para la práctica pedagógica, a la vez que atiende a necesidades relacionadas con la enseñanza de la Biología, y, propicia una permanente reflexión, en cuanto a la comprensión de nuestra labor en el tejido social del cual hacemos parte. Lo cual, también justifica analizar los aportes en doble vía que se producen entre practicante, profesora de Biología e institución educativa

Además, en el análisis permanente que se adelanta sobre el trabajo del profesor, se evidencia que una de las limitaciones y dificultades en la formación y desarrollo

profesional docente, es el considerar que la profesión no va más allá de una simple transmisión de conocimientos (Amórtegui, 2011). Ignorando que como profesionales de la educación, contamos con un conocimiento particular que nos diferencia de los demás profesionales. Teniendo en cuenta lo anterior, es interesante el presente trabajo ya que, busca analizar cómo el desarrollo de la PPI aportó a este conocimiento propio de los profesores, necesario para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Y es que, en cuanto al conflicto que existe para superar las múltiples dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje, se han realizado investigaciones sobre el CPP, como producto de la interacción de los diferentes componentes que lo estructuran, desde este punto de vista este trabajo permite aportar al grupo de investigación “Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias” pues, en sus propósitos tienden a mirar al profesor, así como cuestionar y reflexionar sobre la enseñanza de la Biología, asimismo contribuye ampliamente a mi formación con respecto al fortalecimiento del conocimiento propio de la profesión docente, a la vez que este trabajo podrá contribuir con la misión y visión del grupo de investigación, en cuanto al fortalecimiento de nuestra identidad e incidir positivamente en la cualificación de los profesores y a los objetivos del mismo, que se resumen en producir conocimiento pedagógico mirando al profesor.

Además se convierte en aporte reflexivo, que contribuye a la formación de un futuro profesor de ciencias que logre transformar e innovar en la educación de nuestro país desde su práctica pedagógica, fomentando una actitud positiva de los estudiantes hacia la Biología.

5. ANTECEDENTES

A continuación se describen algunas de las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional acerca del Conocimiento Profesional del Profesor, así como el impacto que tiene la práctica pedagógica en un contexto y la reflexión sobre la práctica pedagógica.

5.1. Antecedentes acerca del CPP

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS: ALGUNOS ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN. Martínez (2003) en el grupo de investigación en didáctica de las ciencias de la Universidad del Tolima. Desarrolla esta investigación que aporta al trabajo las diferentes visiones sobre el conocimiento profesional de los profesores, formación del conocimiento profesional que estructura el proceder del profesor en sus clases y los diferentes modelos de formación de profesores.

En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Martínez & Molina (2009) en el congreso de la Asociación Colombiana para la investigación en Ciencias y Tecnología EDUCyT, presentaron su trabajo relacionado con el Conocimiento Profesional de los Profesores, que tuvo como objetivo identificar las características de este conocimiento sobre el conocimiento escolar en las clases de ciencias en básica primaria en el Distrito Capital.

Aportando a este trabajo, elementos para analizar cómo influye el conocimiento profesional del profesor directamente en la enseñanza aprendizaje

Por su parte Amórtégui, et al. (2008), pertenecientes al grupo de investigación *Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias* de la Universidad Pedagógica Nacional. Presentan la experiencia y aporte a la construcción del Conocimiento Profesional de tres futuros licenciados en Biología de la Universidad Pedagógica, mediante la realización de sus prácticas pedagógicas, monitorias de investigación y trabajos de grado. Concluyen diciendo que su vinculación a la línea de investigación, propició en ellos la reflexión sobre la profesión del docente de Biología y contribuyó a su apropiación del conocimiento profesional del profesor, además se reconoce que la investigación hace parte del quehacer diario al ser un elemento generador de cambio, lo que los lleva a pensar que el componente investigativo debe ser incorporado en la formación inicial como un elemento transversal al conocimiento profesional.

COMO CONOCEN LOS PROFESORES LA MATERIA QUE ENSEÑAN En España se retoma a Marcelo (1993) en una ponencia que fue presentada al congreso de “las didácticas específicas en la formación del profesorado”. Marcelo aporta al trabajo todo un bagaje investigativo sobre el pensamiento del profesor, los conocimientos que componen el Conocimiento Profesional del Profesor, entre los que se encuentra el conocimiento del contenido, el conocimiento psicopedagógico, el conocimiento del contexto y el conocimiento didáctico del contenido; por lo tanto los aportes de Marcelo sobre este conocimiento de los profesores son de gran importancia para el trabajo.

LA ACTIVIDAD METACOGNITIVA COMO ACTIVIDAD DESENCADENANTE DE PROCESOS AUTORREGULADORES DE LAS CONCEPCIONES Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS EXPERIMENTALES. Gil. (2001) concluye en su trabajo de grado que la reflexión es la que hace que los profesores asuman la conciencia de los cambios en sí mismos y de sus alumnos. En la que estudios donde los profesores reflexionen sobre su práctica, se

cuestionen y planteen estrategias que conlleven a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula son claves.

Por lo que anota y da un punto de partida para orientar el trabajo que se propone, a partir de lo que permite un cambio en el CPP. .

5.2. Antecedentes acerca de la práctica pedagógica.

LAS ACTITUDES EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA BIOLOGÍA EN EL GRADO OCTAVO “C” DE LA INSTITUCIÓN COLEGIO JOSÉ MARÍA LANDÁZURI. Realizado por Saavedra (2013), en el marco de la práctica pedagógica (integral) siendo estudiante de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El escrito da cuenta del trabajo realizado en la práctica pedagógica en una institución educativa. Cuyo principal objetivo era “Desarrollar una propuesta de enseñanza aprendizaje de la Biología, en el tema de “reproducción humana”, teniendo en cuenta la dimensión afectiva (actitudes)”. En esta investigación, se utilizó un enfoque interpretativo, soportado en las técnicas de entrevista semiestructurada, y observación y como instrumentos, cuestionario y escala Likert, aplicada a una muestra de 30 estudiantes y profesora de Biología. En los resultados se advierte que las actitudes inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Biología, identificando categorías como: autonomía- responsabilidad, resolución de problemas, actividades y trabajo grupal, además, se identifica que las actitudes pueden ser aprendidas y afectados por diferentes situaciones, en este caso, la propuesta desarrollada.

En las conclusiones la autora dice que la investigación en el ámbito de la práctica pedagógica, aportó de manera significativa a su formación como Licenciada en Biología, permitiendo evidenciar el sentido y labor del profesor en la sociedad. Considerar lo difícil que resulta la labor del profesor de Biología, el cual no

consiste solo en transmitir información, sino en presentarlos de manera significativa enmarcándolos en un contexto.

Este antecedente toma importancia en el desarrollo del trabajo de grado, ya que de la realización de la práctica pedagógica descrita, surge la iniciativa de investigar acerca del impacto que tuvo el desarrollo de esa propuesta en el CPP de la profesora de Biología de la Institución, pues durante el desarrollo de la práctica se observa un cambio en la forma como la profesora desarrolla las clases, así como un acto reflexivo. Brindando elementos clave para abordar este trabajo de grado.

IMPACTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ALUMNO DEL PROFESORADO EN INGLÉS. Martínez N. (2008) Hace un breve recorrido por el programa de formación de docentes en El Salvador y sobre el componente de la práctica docente. Luego hace un análisis y reflexión sobre cómo la práctica docente impacta positivamente o negativamente en el perfil profesional del futuro profesor de inglés. Este análisis se hace sobre la base de 10 supuestos claves que toda buena práctica docente debe alcanzar. Asimismo, menciona cómo la relación entre practicante y tutor en la institución son claves para beneficiarse tanto el uno como el otro.

Este antecedente aporta a mi trabajo frente a la comprensión de las dinámicas que se tejen entre practicante y tutor, y la importancia de analizar cómo influye su trabajo en la formación como profesores, que cabe decir, dura toda la vida.

REFLEXIÓN DEL PROFESOR SOBRE LA PRÁCTICA, BASADA EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE CÉLULA. Olaya & Vega (2009) En su trabajo de grado para optar el título de Especialista en enseñanza de la Biología, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, se basan en tres contenidos principales; CPP, CDC y Practica reflexiva. En la investigación realizan una

reflexión sobre una unidad didáctica que una de las investigadoras realizó durante el año 2008, aportando recomendaciones para los profesores de Biología acerca de la reflexión que se puede lograr a partir de la práctica pedagógica y cómo esta favorece la consolidación del CPP.

En las conclusiones las autoras manifiestan que: la profesora utiliza diferentes herramientas y estrategias para llevar a los estudiantes al concepto, también reconocen que es necesario hacer una reflexión sobre la práctica pedagógica, para lo cual recomiendan:

Hacer uso de instrumentos útiles y sencillos que le permitan recordar elementos fundamentales a la hora de hacer planeación, realizar charlas periódicas con los colegas, replantear las actividades de acuerdo a lo observado para lograr reformar las prácticas educativas.

La manera como surge la investigación presentada en este antecedente es similar a la del presente trabajo de grado, pues es a partir de un trabajo previo desarrollado por la investigadora que permite ampliar el panorama acerca de la importancia de la reflexión en la práctica, que a la vez favorece la consolidación del CPP.

Cabe decir que en la revisión de antecedentes desde el año 1998 al año 2013, no se encontraron antecedentes sobre la influencia de las prácticas pedagógicas en los profesores titulares con quienes se llevan a cabo dicha experiencia formativa.

6. CONTEXTUALIZACIÓN

La presente investigación se basa en el análisis del trabajo realizado en el espacio de práctica pedagógica, como estudiante de Licenciatura en Biología del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, realizada específicamente en una Institución educativa de carácter estatal, en el primer semestre del año 2013. La institución Colegio José María Landázuri, la cual está ubicada en el área urbana del municipio de Landázuri, esto en el Departamento de Santander. La práctica se efectuó en un grado octavo de bachillerato, el cual estaba integrado por 30 estudiantes, que pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, y cuyas edades comprendían entre 13 y 17 años.

La profesora de Biología, no es del municipio de Landázuri. En el momento de la práctica llevaba seis meses laborando en la institución, es licenciada en educación básica primaria con énfasis en ciencias naturales, lleva laborando en el ámbito de la educación 15 años, de éstos seis meses en bachillerato. Era en ese momento la directora de grupo del grado octavo, lo que le permitió tener un mayor acercamiento a las problemáticas de los estudiantes. Se caracterizó por mantener el contacto visual con todos los estudiantes, haciéndoles saber que es consciente de la presencia de todos, estuvo siempre presta a escucharlos y brindarles su apoyo.

Durante el proceso de práctica pedagógica se observó que existía poco interés de los estudiantes hacia la clase de Biología, esto debido a actividades rutinarias por parte de la profesora, tales como talleres y dictados, y la poca relación que se daba entre los contenidos y el contexto de los estudiantes, aunque los estudiantes resaltaron la buena disposición de la profesora para aclarar sus dudas y para volver a explicar el tema. Por lo que se planea desarrollar actividades en la clase

de Biología teniendo en cuenta las actitudes de los estudiantes. El tema que se abordó fue la “reproducción humana”, desarrollado en 15 sesiones de clase. Algunas de las actividades propuestas fueron: dibuja tu cuerpo, lectura y debate, charla, lluvia de preguntas, carrera de observación, socialización de un video, entre otras.

La aplicación de estas actividades estuvieron acompañada por la profesora de Biología. En su aplicación se encontró que para los estudiantes la enseñanza aprendizaje de la Biología fue interesante, toda vez que esté relacionada con sus vidas, y que las actitudes son aprendidas y afectan la relación entre ellos (estudiantes) y la profesora de Biología, propiciando cambios en la enseñanza aprendizaje de la Biología.

7. MARCO TEÓRICO

A continuación se presentan algunos aspectos sobre los conceptos que fundamentan el objeto de estudio del presente trabajo de grado. Tales como: la práctica pedagógica, el perfil del profesor, y el Conocimiento Profesional del Profesor.

7.1. Práctica pedagógica:

Respecto a la práctica pedagógica hay numerosos conceptos dependiendo del enfoque de maestro, epistemológico, pedagógico, entre otros. En el Proyecto la práctica pedagógica innovación y cambio de la UPN (2001), se citan algunas definiciones respecto a esta:

Para Doyle (1985), son una ocasión para aprender a enseñar. Para Montero (1985), son experiencias planificadas, para capacitar al futuro profesor, en la utilización de los conocimientos teóricos pertinentes en situaciones concretas de enseñanza – aprendizaje. Mientras que Mauri Majós (1988), le involucra un factor vivencial de los centros de enseñanza, diciendo que, son un proyecto integral que ordena las relaciones de los alumnos con la escuela e implica un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica. Marcelo (1988) agrega que son un segmento de todo programa de formación de profesores, en el cual los estudiantes entran en contacto con los profesores y alumnos del nivel académico en donde pretenden enseñar. Lo cual va de la mano con lo dicho por Blanco (1988), donde el estudiante puede ir generando sus esquemas prácticos de acción respecto a su función como profesor, en todos los campos que su profesionalidad le obligue.

Las anteriores definiciones muestran la práctica como una actividad propia de las instituciones y programas de formación de profesores. Definiciones que van de la

mano con la manera como se concibe la práctica pedagógica en la UPN, como “una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógico investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativos” (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:23).

7.1.1. La práctica pedagógica en la formación de profesores.

En la etapa de formación, la práctica pedagógica posee ese acercamiento a las realidades educativas desde un proceso auto y hetero-evaluativo, el cual aporta elementos para la reflexión de los escenarios y el mejoramiento de las estrategias de enseñanza (Soto, 2006). Sin embargo, las prácticas en los programas de formación han variado. Así, por ejemplo, en un primer momento en las corrientes positivistas y las concepciones de formación inicial oficio-técnica, no contemplan que el hecho educativo, en sí mismo, se constituya en objeto de estudio, sino que se da por conocido. La práctica pedagógica es una ocasión para adquirir el dominio de unas técnicas docentes y generalmente se convierte en un trámite administrativo (Carr y Kemmis, 1988).

Una nueva conceptualización de la práctica emerge de la teoría curricular hacia el final de la década del 60, momento en el que se sitúa el debate curricular en el contexto político, que propone decidir el currículo escolar teniendo en cuenta las limitaciones de la práctica y las preocupaciones de la comunidad escolar (Schwab, Citado en: Carr y Kemmis, 1988). El movimiento generado alrededor del profesor como investigador, muestra la necesidad de articular la teoría curricular con una teoría social y en este contexto se empieza a "incorporar no solo teorías sobre los hechos y las organizaciones educativas, sino además una teoría acerca de cómo

las personas que participan en tales luchas y organizaciones, pueden aprender de ellas y colaborar a cambiarlas teniendo en cuenta lo aprendido" (Carr y Kemmis, 1988). La práctica, bajo esta perspectiva se orienta como una práctica social que privilegia los objetivos globales que comparten los miembros de un grupo, por encima de metas referidas a la adquisición de un saber disciplinar específico. El practicante encuentra orientación en el uso responsable de su discernimiento profesional, guiado por criterios que se inspiran en el proceso mismo, es decir, en la experiencia inmediata.

En un segundo momento, cuando se avanza en la búsqueda de modelos de formación centrados en la indagación, surge otra conceptualización de práctica denominada *práctica investigativa*. Bajo este planteamiento se toma conciencia de la posibilidad de influir en la naturaleza de la educación y a través de ella influir sobre el carácter y expectativas de los ciudadanos y se reconoce que los actos educativos son problemáticos. (Carr y Kemmis, 1988).

En donde la práctica pedagógica busca constituir el pensamiento práctico del profesor, el cual no puede enseñarse pero sí aprenderse a través de la práctica reflexiva. Además, busca que el futuro profesor construya conocimiento más que comprobar teoría. La práctica pedagógica se considera como un espacio para que el estudiante practicante tome una postura crítica acerca de la enseñanza y el currículo. Es decir, los futuros educadores crean oportunidades para aprender de su propia experiencia y para planificar su propio aprendizaje.

7.1.2. Propósitos de la práctica pedagógica.

En la tabla 1, se presentan algunos de los propósitos de la práctica pedagógica recogidos por investigadores.

Los objetivos de la práctica pedagógica así vistos permiten señalar que las acciones del practicante están dadas a través de su historia de vida aunque también las determina la realidad propia del contexto en el que se desarrollan. Este reto a la realidad permite reflexionar acerca del que hacer docente como un proceso incierto en la medida que se trabaja con personas diversas. Siendo también un espacio que permite la investigación educativa así como construir y compartir aprendizaje tanto de los estudiantes como de los demás profesores.

Tabla 1. Propósitos de la práctica pedagógica según varios investigadores. Tomada de (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:19).

INVESTIGADOR	OBJETIVOS DE LA PRACTICA PEDAGOGICA
Gimeno y Fernández (1980)	<ul style="list-style-type: none"> · Ofrecer acercamiento a la docencia real · Posibilitar el ensayo de instrumento y métodos · Proporcionar una base experimental para hacer más significativos los conocimientos teóricos · Ayudar a la innovación y mejoría de la realidad escolar
Benejan (1986)	<ul style="list-style-type: none"> · Comprobar el interés del estudiante por su profesión. · Acercarse al conocimiento real de los alumnos (intereses, necesidades, diferencias individuales, etc. · Conocer el funcionamiento de un centro escolar y de una clase. · Entender la escuela como una empresa colectiva fruto de las relaciones positivas de sus miembros · Resolver las rutinas ordinarias: ordenar, clasificar el material, aplicar técnicas de disciplina · Aprender de profesores con mayor experiencia. · Comprobar la adecuación de los conocimientos académicos a la realidad escolar. · Ejercitar las técnicas aprendidas: motivar, introducir un tema, llevar un dialogo, etc. · Practicar con prudencia y asesoría la profesión docente.
Maña y Villanueva (1987)	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar el centro como medio educativo institucional y los elementos implicados en la interrelación como centro educativo-medio · Identificar y analizar los aspectos psicopedagógicos implicados en la enseñanza: técnicas de observación, empleo de técnicas y recursos, vinculación teórico - práctica, etc. · Desarrollar actitudes y valores que vayan configurando un estilo en el futuro profesor.
Montero (1990)	<ul style="list-style-type: none"> · Facilitar la traslación de conocimientos aprendidos a situaciones reales de aula. · Aprender desde la práctica aspectos no estudiados teóricamente y construir conocimiento pedagógico a través de la práctica. · Proporcionar ocasión para el ensayo e interpretación de los futuros papeles profesionales.
Zabalza	<ul style="list-style-type: none"> · Entrar en contacto con una situación real y conocer, de manera sistemática, su funcionamiento general y la práctica que en ella se realiza. · Iniciarse en el trabajo y las destrezas profesionales específicas. · Adquirir aprendizajes relacionados con la cultura profesional. · Adquirir cierta conciencia sobre sí mismo. · Reflexionar sobre la actividad desarrollada y sobre las experiencias de las prácticas en su conjunto.
Blanco (1988)	<ul style="list-style-type: none"> · Entrar en contacto con la escuela y conocer su funcionamiento general y las prácticas de enseñanza que en ella se realizan. Esto implica conocer: el entorno de la escuela, las características fundamentales del

centro escolar, la clase como grupo con dinámica propia y las características de los alumnos.

- Integrar la teoría con la práctica. Esto implica saber llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas y saber extraer de la realidad y de la práctica, consideraciones teóricas.
- Iniciar el trabajo y las destrezas profesionales específicas. Se trata de que el alumno se conecte con el mundo de la docencia a través de dos procesos complementarios: colaborando con el profesor tutor y desarrollando el mismo alguna unidad didáctica.
- Desarrollar la reflexión sobre la acción. Se trata de que el alumno en práctica se acostumbre a reflexionar sobre lo que ven hacer y lo que ellos mismos hacen, con sus fundamentos y consecuencias.

7.1.3. La práctica pedagógica como entidad compleja

El hecho de que la práctica pedagógica esté en relación con hechos sociales, políticos, culturales y mecanismos de poder de todo tipo, hacen que se configure como una entidad compleja que se ve influenciada por:

- Las formas de pensar el currículo.
- Las estructuras organizativas institucionales.
- Las concepciones que tenemos del conocimiento.
- El concepto de educación integrada, participativa y permanente.
- Las normas, los reglamentos, los rituales; los elementos de control (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:32).

En el mismo sentido, Pérez (1999) citado por Angulo (2000), señala otros aspectos que hacen de la práctica pedagógica un ejercicio complejo:

Una de ellas es la institución educativa, como un nuevo escenario donde los estudiantes “si quieren ser aceptados deben, por tanto, ajustarse a las reglas habituales de juego ya sancionadas por la tradición, y que ellos no han contribuido a establecer” (Pérez, 1999:644, citado por Angulo 2000).

El factor comunicativo, principalmente con el profesor que más tiempo va a trabajar, esto es, el tutor, quien se convierte en instructor y guía de muchas de las actividades del practicante, quien debe de asumirlas de una manera crítica. Pues hay que recordar que como practicante es visto en algunas ocasiones en las instituciones educativas como falta de experiencia y de manejo de grupo, lo que puede conllevar a que el estudiante no se desempeñe de manera autónoma, sino que “imite” al tutor “el papel de dependencia y provisionalidad que ocupa en un medio complejo de intercambios sociales que a todos afectan, especialmente al aprendiz de profesor, al ocupar una situación tan incierta e inestable” (Pérez, 1999:646 citado por Angulo 2000).

Otro aspecto es que el estudiante se siente impotente hacia determinadas situaciones y no encuentra relación entre lo aprendido en su formación y la situación para buscar una solución, “La formación teórica recibida en la institución universitaria durante los años previos se encuentra, por lo general, demasiado lejana en el tiempo y en el interés, como para convertirse en un socorrido lugar de referencia, en un banco de conocimientos y experiencias útiles para comprender la realidad presente y orientar la adopción de decisiones actuales” (Pérez, 1999:647 citado por Angulo 2000)

7.1.4. Práctica pedagógica en el Departamento de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional:

La práctica pedagógica en el Departamento de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional está presente en su programa curricular en sus dos ciclos: fundamentación (1 a 6 semestre) y profundización (7 a 10 semestre). En los que se trabajan los ambientes de formación científica, humanística, comunicativo y pedagógico – didáctico. Dentro de este último se ubica la práctica pedagógica, la cual según el PCLB constituye el núcleo de las acciones educativas, que permiten abordar los problemas reales de la educación donde el maestro se piensa y también determina acciones sin dejar de lado sus creencias, condiciones históricas y culturales, con el ánimo de que el estudiante logre sentirse como docente y los diferentes factores que influyen en su labor. (PCLB, 2010).

En lo que respecta al ciclo de fundamentación, la práctica pedagógica, se concibe mediante el desarrollo de un proyecto transversal que involucra los diferentes componentes que constituyen el semestre, en el que se pretende dar respuesta a un NIP (Núcleo Integrador de Problema), donde se realiza un primer acercamiento

a la realidad escolar de nuestro país, a la dinámica institucional y al desempeño propio dentro del aula, y constituyendo la base para el ciclo de profundización.. (PCLB, 2010).

La práctica docente se lleva a cabo estando el estudiante vinculado a una línea de investigación, mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos, donde se ponen en práctica elementos pedagógicos y didácticos, y pueda desarrollarse ética y disciplinariamente, a la vez que promueva y transforme la enseñanza de la Biología. El ámbito institucional en el que se desarrolla la práctica pedagógica se da mediante acuerdos de la Universidad Pedagógica con otras instituciones, ya sea formal o no formal, privada o pública, rural o urbano, en las que sea posible desarrollar los proyectos propuestos. De esta manera, se da una combinación de esfuerzos, por un lado, aportando a la enseñabilidad de la Biología y por el otro a la formación como maestros. (PCLB, 2010).

En lo que respecta a la normatividad de la práctica, esta tiene una duración de un año que representa dos niveles. En el **nivel I**, se lleva a cabo la contextualización de la institución donde se pretende desarrollar la práctica, y a partir de ahí se hace la consolidación del proyecto de investigación, es decir, se reestructura la propuesta de investigación que se proyecta durante sexto semestre, mediante un proceso de observación participante que permita hacer un reconocimiento de la institución y de las múltiples y complejas relaciones que se entretienen al interior de ella, mediante el uso de diversos instrumentos (entrevistas, charlas, observación, revisión de documentos, etc.), al final de este nivel, el estudiante practicante entrega una situación problema, la cual se desarrollará en el siguiente nivel. En el **nivel II**, al final de este nivel el estudiante dará cuenta de un artículo en el que demuestre su proceso investigativo y formativo, que se debe socializar tanto con la comunidad de la institución donde se desarrolló, como con los integrantes de la

línea de investigación a la que está inscrito y de ser posible con las demás líneas del Departamento de Biología. (Reglamento de práctica pedagógica, 2010).

Cada nivel tiene una intensidad de mínimo 15 horas semanales, y el proceso está orientado por un **maestro asesor** (profesor de la línea a la que pertenece el estudiante) y un **maestro titular** (maestro de la institución). En los que se debe dar una triangulación en cuanto al proceso de la práctica. Sin embargo, es posible realizar los dos niveles en uno solo, es decir, se habla de **práctica integral**, en donde el estudiante tiene una dedicación de tiempo completo durante el semestre dedicado a la práctica (mínimo 30 horas semanales). (Reglamento de práctica pedagógica, 2010).

Es así, como la práctica pedagógica, es una experiencia significativa para el maestro en formación, permitiéndole pensarse como futuro profesional de la educación, para contribuir al aseguramiento de un sistema educativo digno y coherente con los sujetos, ciudadanos y colegas que quieren transformar y hacer de la existencia una oportunidad digna de vivir y enseñar. Y es que, aprender a enseñar es un proceso que dura toda la vida, de ahí la importancia de que Universidad e Instituciones educativas brinden espacios para que sus estudiantes lleven a cabo sus prácticas con el ánimo de que todos aprendan continuamente y construyan conocimiento sobre la enseñanza. (Tallaferro, 2006), y es que, eso solo se logra cuestionando la propia práctica y reflexionando sobre ella.

7.1.5. La práctica pedagógica y la teoría:

Para Tallaferro (2006), la práctica es parte de un sistema de ideas que involucra valores, actitudes, formas de pensar, saber y sentir, es decir va más allá de actos

observables y forma parte de las demás prácticas sociales por lo que está determinada por éstas. Además, la autora nos dice que hay una teoría que orienta esas prácticas, sin embargo esa teoría, entendida como conocimientos propios de nuestro campo, se percibe por separado de la práctica “en el ámbito educativo práctica y teoría han sido percibidas por separado; se cree que la práctica es para los educadores, la teoría para las universidades y los libros; se espera que unos hagan teoría y otros la apliquen” (Tallaferro, 2006:3), sin embargo, cuando se habla de educación se hace necesario reflexionar sobre la necesidad de articular teoría y práctica, lo cual exige observarnos a nosotros mismos en lo que pensamiento y que acción generan en el lugar en que nos desenvolvemos como practicantes. Lo anterior, va de la mano con lo planteado en los objetivos de las prácticas pedagógicas del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, “Reflexionar críticamente sobre la acción docente... Analizar los elementos que componen la realidad escolar...” (PCLB, 2010:72). Donde teoría y práctica van de la mano cuestionando conocimiento a la luz de la experiencia, lo cual permite transformar el proceso educativo “Los estudiantes que toman una postura reflexiva frente a los contenidos y las experiencias que les brinda sus prácticas profesionales, se hacen conscientes de las modificaciones que se van dando en sus concepciones y en su forma de actuar frente al hecho educativo” (Tallaferro, 2006:4).

7.1.6. Reflexión en la práctica pedagógica:

En esta medida, reflexionar desde la práctica educativa, significa “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o conocimiento a la luz de sus bases y de las consecuencias que produce” (Tallaferro, 2006:4). Ser un profesor reflexivo en su práctica, según Villar (2009:22) “significa e implica algo más que la probidad intelectual de utilizar procesos cognoscitivos de análisis interno de los procesos curriculares y educativos. Incluye además la realización de

actividades afectivas y morales en las aulas de los centros escolares”, enfatizando en los aspectos sociales, afectivos y morales de su práctica.

De acuerdo con Dewey (1989) citado por (Tallaferro, 2006:5), el profesor reflexivo tiene una mente abierta, es decir, una búsqueda y construcción propia de alternativas, y es sincero haciéndose responsable por los resultados cuestionándolos si son satisfactorios antes, durante y después de la acción.

7.2. Características del profesor:

Como este trabajo busca conocer si por medio de la práctica pedagógica fue posible aportar a la construcción del CPP de la profesora, por tanto es importante indagar algunos aspectos acerca de lo que caracteriza a los profesores.

Desde esta perspectiva, según (Tallaferro, 2006:), el conocimiento de los profesores es útil para investigar sobre su práctica y producir conocimiento, fomentando una autonomía y capacidad para enfrentar la labor y transformarla en virtud de las necesidades del contexto. En medio de tantos retos que se presentan en la sociedad, las escuelas parecen quedarse cortas, o como lo dice García (2007:40) “hay un desajuste entre escuela y requerimiento social”, de la escuela se espera que responda a estas exigencias, y en este problema aparece el profesor, pero ¿Cuál debe ser su perfil?, García (2007:40), nos plantea algunos rasgos:

- a. “El no limitarse a instructor, sino ser un referente a seguir por sus alumnos, que si bien puede ser entendida de diferentes formas, se constituye en una necesidad.

- b. Estar capacitado para enfrentarse a situaciones de incertidumbre, que involucra el saber innovar, acudir a recursos adecuados y la capacidad investigativa, lo anterior es posible llevarlo a cabo no solo de manera individual sino de forma colectiva, que se constituye también en un elemento básico del perfil del profesor, el trabajo en equipo.
- c. La capacidad de reflexionar, en y sobre la práctica, proporciona al profesor un profesional consiente de su papel en el contexto en el que se desenvuelve.
- d. Disponer de una actitud crítica, no solo frente a los conocimientos sino a demás factores que influyen en la enseñanza, como lo político y social.
- e. Defensor de la escuela pública, entendida como un espacio de construcción en medio de la diversidad “

Pero, es que cuando hablamos del profesor más allá de los rasgos que “debe” tener debemos recordar lo dicho por Schön (1992:89) “nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar”.

En esta medida, se pueden presentar diferentes tendencias en los profesores, que están mediados por la cultura donde se encuentra, la institución escolar, su formación, entre otras. Algunas de estas tendencias nos las presenta Porlán, Rivero & Martín del Pozo (1997:5):

“a) Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito. Se actúa de acuerdo con rutinas no fundamentadas y poco reflexionadas, se desarrollan principios y creencias de acuerdo con las aparentes

evidencias empíricas que aporta la experiencia, se desprecia la teoría por rechazo al academicismo racionalista y se ignoran los modelos explicativos de la conducta profesional.

b) Tendencia a la simplificación y al reduccionismo. La fragmentación del conocimiento profesional «de hecho» favorece una visión epidérmica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que impide reconocer las variables más ocultas del mismo (concepciones y obstáculos de los alumnos, estructura de poder del aula, conducta adaptativa de los alumnos, etc.), y que tiene como consecuencia un análisis simplificador en relación con los problemas, la toma de decisiones y la intervención profesional.

c) Tendencia a la conservación-adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva. La visión simplificadora de principio organizador del desarrollo profesional provoca, y es provocada por, la actitud de conservar aquellos principios de acción que mejor cubren las apariencias que son coherentes con dicha simplificación y que están presentes mayoritariamente en los contextos escolares como mantener las calificaciones porque miden el aprendizaje real de los alumnos, mantener los exámenes porque si no los alumnos no estudian, mantener los contenidos, las actividades de formación e investigación porque dan coherencia a la enseñanza, mantener la disposición en filas y bancas individuales porque así atienden los alumnos, etc. Como es lógico, esta actitud de conservación adaptativa suele ser relativamente incompatible con los procesos de cuestionamiento, toma de conciencia y construcción de un conocimiento y una acción progresivamente más complejos que respondan a la naturaleza problemática, incierta y compleja de los procesos educativos.

d) Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad: Todo lo anterior, la fragmentación de los saberes, la visión simplificadora y el inmovilismo, tiene como consecuencia que las creencias y rutinas relacionadas con la acción tienden a la uniformidad individual y colectiva, lo que provoca la hegemonía de ciertas

concepciones profesionales y de ciertos modelos didácticos frente a experiencias, lo que, a su vez, retroalimenta las tendencias anteriores. La diversidad y el contraste de enfoques profesionales basados en la investigación crítica y rigurosa plantea, justamente, la emergencia de un nuevo conocimiento profesional que necesita teorías-prácticas que expliquen y den soporte a los planes de acción, visiones menos reduccionistas y estereotipadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y una actitud de dichas teorías y hacia el cambio progresivo y gradual. No es difícil entender, por tanto, las resistencias que muchos profesionales tienden a aceptar con normalidad la diversidad de modelos, de concepciones y de prácticas dentro de un mismo marco profesional”.

Frente a lo anterior, el profesor debe mantener la disposición de parar y pensar sobre su quehacer. En palabras de Schön “podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestros conocimientos en la acción pueden haber contribuido a un resultado inesperado” (Schön, 1987:36).

Entonces, el profesor se convierte en un sujeto investigador y crítico-reflexivo, y al mismo tiempo productor de conocimiento, lo que conlleva al fortalecimiento de la identidad profesional y por lo tanto al fortalecimiento de la enseñanza.

7.3. Conocimiento Profesional del Profesor:

Y es que, los maestros debemos ser vistos desde la singularidad de nuestra profesión, con un conocimiento propio que hace de nuestra profesión algo único, la cual nos capacita para enseñar. Entonces, cabe preguntarnos ¿qué es lo que hace único al profesor?, ¿Qué es lo que lo diferencia de otros profesionales?,

¿cuáles deben ser sus conocimientos? Para Valbuena (2007:32) “Así como el médico, el abogado o el ingeniero poseen un conocimiento que los distingue entre sí y entre los demás profesionales, los profesores contamos con un conocimiento profesional particular”. Según Tardif (2004) citado por Valbuena (2007), “el trabajo docente se diferencia de otros trabajos teniendo en cuenta que:

- Su objeto es heterogéneo y está conformado por sujetos humanos e interacciones humanas.
- Sus objetivos son ambiguos, amplios, ambiciosos y a largo plazo.
- Implica relaciones complejas.”

El CPP, permite desempeñarse en el campo de la enseñanza donde el maestro comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los estudiantes se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender (Shulman 2001).

Dentro de las fuentes que determinan el conocimiento del profesor, Shulman (2001: 13), cita cuatro que son relevantes:

- “1) Formación académica en la disciplina a enseñar.
- 2) Los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y el financiamiento de los colegios, y la estructura de la profesión docente);
- 3) La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de los seres humanos, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los maestros; y
- 4) La sabiduría que otorga la práctica misma”.

Para Barnett y Hodson (2001), citados por Valbuena (2007), el contexto al igual que para Shulman,(2001) tiene una importante incidencia en la construcción del CPP, determinado por las características personales de los docentes, y por un conocimiento colectivo definido por los contextos educativo, social y cultural específicos, al igual que por factores institucionales y políticos de diferente nivel. Factores del contexto tales como las fuentes internas: representadas por las reflexiones que hacen los docentes acerca de sus experiencias de enseñanza, de la forma como responden los alumnos, de la interacción con los padres de familia y con los profesores. Por otro lado las fuentes externas, que están definidas por los contenidos disciplinares que se enseñan de acuerdo con los currículos prescritos, las regulaciones por parte del gobierno y las políticas institucionales. Y por supuesto, las interacciones que se tejen al interior de los grupos de profesores.

El CPP como un conocimiento particular que distingue a profesores de los demás profesionales y los faculta para enseñar, está conformado por cuatro componentes propuestos por Valbuena (2007) en donde cita algunos autores:

- **Conocimiento Disciplinar:**

De acuerdo con Marcelo (1992), este tipo de conocimiento hace referencia a los contenidos específicos de la materia de enseñanza, a la forma como se organizan “El Conocimiento Sustantivo se constituye con la información, las ideas y los tópicos a conocer, es decir, el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones, y procedimientos. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán. El Conocimiento Sintáctico del contenido completa al anterior, y se encarna en el dominio que tiene el formador de los paradigmas de investigación en cada disciplina, del conocimiento en

relación con cuestiones como la validez, tendencias, perspectivas e investigación en el campo de su especialidad”. Marcelo (1992:5)

Para Shulman es “la variedad de formas como los conceptos y principios básicos son organizados para incorporar los hechos” (Shulman, 1986: 9). Se resalta aquí la importancia de conocer la materia a enseñar.

- **“Conocimiento Pedagógico:**

Marcelo (1992:5) argumenta que “este conocimiento se relaciona con el conocimiento de las técnicas didácticas de enseñanza, la estructura de las lecciones, la planificación de la enseñanza”, se refiere específicamente al conocimiento, creencias y destrezas que los profesores poseen y que están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Incluye además aspectos sobre la planificación del currículo y la evaluación, el contexto educativo y los aspectos legales de la educación. Mientras que Valbuena (2009:7), menciona que “este es el conocimiento más renombrado, ya que sobre este se han desarrollado numerosos estudios sobre diferentes temas como las concepciones del profesor, la administración y organización de la clase”. Por su parte Grossman (1990) resalta la importancia de que el profesor debe conocer las concepciones, pero, también los intereses de los estudiantes, esto con el fin de poder organizar y seleccionar el abordaje de la clase y temáticas a desarrollar. Para Käpylä y colaboradores (2009), hacen referencia a las creencias epistemológicas de los profesores que incluye: las metas o fines y principios de la educación. Otro aspecto es la escritura en la planeación de clases, esta escritura está compuesta por los contenidos, objetivos y métodos de enseñanza. Y el que se implementa en el aula de clase debido a que allí se toman decisiones, cada vez es más necesario analizar el proceso cognitivo de los profesores. Parece ser que este pensamiento se concentra más en los estudiantes y en la forma de actuar que en el contenido.

- **Conocimiento del Contexto:**

Este conocimiento “hace referencia al dónde se enseña, así como a quién, ya que los profesores deberán adaptar sus conocimientos generales de la materia a las características particulares del lugar y de los estudiantes que a ella asisten” (Marcelo 1992:6). Al respecto Valbuena (2007:9) comenta que este conocimiento influye en el resto de componentes del Conocimiento Profesional, pero muy especialmente en el Conocimiento Didáctico del Contenido, ya que el conocimiento cotidiano está frecuentemente influenciado por la relación del sujeto con los elementos contextuales a diferentes niveles (sociedad, cultura, familia, escuela, etc.). Frente a lo anterior cabe resaltar que “Los profesores han de adaptar su conocimiento general de la materia a los alumnos y a las condiciones particulares de la escuela. La vida del aula, en este sentido está constituida por los sistemas culturales, físicos, sociales, históricos, y personales, que existen tanto dentro como fuera de la clase. La responsabilidad del profesor en la clase consiste en comprender las conversaciones que están ocurriendo dentro y entre todos los sistemas y reconocer cuáles son apropiados para la actividad de la clase. El profesor actúa como guía y sujeto que traslada la estructura, la acción, y la información incluida en cada sistema” (Yinger, 1991:31).

Se evidencia la importancia de tener en cuenta al estudiante a la hora de seleccionar y abordar un tema, así como hacer un análisis crítico de lo que debe incluir en sus contenidos de enseñanza. Por lo que el profesor debe asumir una actitud crítica a la hora de dar a conocer y aplicar un currículo que ha sido planteado por personas ajenas al lugar donde labora, pues no siempre responde a las expectativas de los estudiantes. Reflexión entre contenido y contexto es primordial.

- **Conocimiento Didáctico del Contenido:**

Para Marcelo, el Conocimiento Didáctico del Contenido es un elemento central de los saberes del formador y la comprensión de los alumnos. Donde se da una relación entre conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico. Además lleva a una discusión de cómo se representan los contenidos para ser posible su enseñanza (Marcelo, 1992). Como una forma específica de conocimiento para la enseñanza que implica transformar el conocimiento disciplinar en la idea de facilitar su comprensión. Shulman, (1987:9) comenta que:

"los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico" (Shulman, 1987:12).

Frente a la construcción del Conocimiento Profesional, García (2007:62) menciona que es un proceso largo que puede tener importantes obstáculos pues la profesión docente está atravesada por diversos factores antes mencionados en los diferentes apartados, que si bien la hacen compleja, le dan esa singularidad y reto a cada uno de los profesores inmersos en ella. Pues las características personales y profesionales constituyen importantes aspectos que pueden influir en la práctica docente (Carrascosa et al., 1991) y por tanto en la construcción de su Conocimiento Profesional.

Como profesores estamos llamados a investigar en la escuela acerca de la realidad escolar, que involucra los obstáculos asociados a la enseñanza así como los diferentes factores y sus interacciones, que lo pueden favorecer. Investigar acerca del CPP también permite considerar la profesión del profesor en algo más allá de transmisión de conocimientos, sino que involucra unas facultades propias que nos permite enseñar.

8. METODOLOGÍA

8.1. Enfoque metodológico:

El presente trabajo se enmarca dentro de la perspectiva cualitativa. Esta perspectiva tiene en cuenta la relación que se establece entre el investigador y los sujetos investigados, según Bonilla y Rodríguez (1997:50), “el investigador cualitativo reconoce que la “despersonalización” no es posible, y que, como miembro de una sociedad, tiene compromisos que no necesariamente coinciden con los de los individuos que estudia” , por lo que la investigación no parte de supuestos teóricos, sino que busca conceptualizar a partir de la realidad de las personas estudiadas.

Es así como el investigador es una persona atenta a observar para lograr identificar aspectos de diferentes situaciones, construyendo sentido a los diversos comportamientos. Por lo que el dar forma a un determinado comportamiento aproximándose de una manera inductiva y caracterizarla depende casi exclusivamente del investigador. (Bonilla y Rodríguez, 1997).

En cuanto a la población de estudio, se debe seleccionar teniendo en cuenta que sea representativa para el contexto que se va a investigar “los investigadores cualitativos tiene que desarrollar una comunicación directa permanente con los sujetos investigados, porque su interés implica de hecho comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y de sus condiciones de vida” (Bonilla y Rodríguez, 1997: 52).

Teniendo en cuenta que el contexto en estudio es educativo, es preciso resaltar algunos aspectos en cuanto a la metodología interpretativa, según Rojas (2002:190) citado por Escobar (2012:100).

- “Estudia el individuo,
- es una investigación que se realiza a pequeña escala,
- la acción humana es recreadora continua de la vida social,
- no es estadística,
- es subjetiva,
- involucra la personalidad del investigador,
- interpreta lo específico,
- comprende las acciones, los significados, en vez de las causas,
- investiga lo que se ha dado por sentado,
- se desarrolla a partir de los micro conceptos (perspectiva individual, construcciones personales, significados negociados, definición de las situaciones)”

8.2. Muestra de estudio:

Una muestra es una parte de un colectivo, llamado población o universo, seleccionado con la finalidad de describir a aquel con cierto grado de precisión. Pues la mayoría de las veces es imposible estudiar todos los elementos que componen un todo, y de ahí la necesidad de organizar una muestra representativa. (Cerde, 2011).

Los datos que se utilizaron en la presente investigación fueron obtenidos a partir de la información suministrada por la profesora de Biología, quien labora en la Institución Educativa Colegio José María Landázuri, desde hace un año, ella no es del municipio de Landázuri, sino de un municipio del mismo departamento

(Santander). Esta profesora lleva laborando como docente 15 años, la mayoría de ellos (14) en básica primaria, es licenciada en educación básica primaria con énfasis en Ciencias Naturales. Y 30 estudiantes (8 varones y 22 mujeres), quienes cursaron octavo grado de bachillerato en la Institución Educativa Colegio José María Landázuri, en el año 2013, con una edad media de 13 a 17 años. Estos estudiantes pertenecen, en su mayoría, a los estratos socioeconómicos 1 y 2.

Sin embargo, para la realización del presente trabajo, se tomaron al azar 10 estudiantes (4 hombres y 6 mujeres) como muestra del total de la población. Ya que, durante la aplicación de un instrumento (entrevista) durante la práctica y trabajo de grado, se tuvo que organizar una muestra representativa, pues por cuestiones de tiempo no fue posible indagar a la totalidad de estudiantes.

8.3. Etapas de la investigación.

Para Bonilla y Rodríguez, (1997: 75) citado por Escobar (2012:100). Define las etapas de la investigación así:

- “La definición de la situación/problema que abarca la exploración de la situación, el diseño propiamente dicho y la preparación del trabajo de campo.
- El trabajo de campo que corresponde al periodo de recolección y organización de los datos.
- La identificación de patrones culturales que organizan la situación y que comprende tres fases fundamentales: el análisis, la interpretación y la conceptualización inductiva”

Aunque no es preciso que estas etapas se realicen de manera separada, sino que se pueden llevar a cabo de manera simultánea.

En el presente trabajo las etapas de investigación fueron las siguientes:

1 Etapa: Planeación: es una etapa importante de la que depende el éxito de la investigación, según Bonilla y Rodríguez, (1997: 74) “la fase inicial de la investigación cualitativa es la planeación del proceso, que posibilita tener una visión de conjunto de toda la investigación y vislumbrar las diferentes etapas involucradas”

Se llevó a cabo el planteamiento del problema, teniendo en cuenta lo que se espera de la práctica pedagógica y la problemática de la Institución educativa.

2 Etapa: Trabajo de campo. En esta etapa se organizaron los resultados obtenidos durante la práctica pedagógica (integral), la cual se llevó a cabo en el semestre (2013-I). Y lo encontrado en los resultados obtenidos durante el Trabajo de grado, en el segundo semestre del año 2013, momento en el que se llevó a cabo una nueva visita a la institución educativa, con el ánimo de obtener mayor información. Y en este momento, la pregunta de investigación toma mayor fuerza, a raíz de los hallazgos que se evidenciaron durante la visita. Que dan cuenta del CPP de la profesora de Biología.

3 Etapa: Análisis y escritura. En esta etapa, se trabaja con los resultados y las fuentes informativas para dar una interpretación y conclusiones.

Se llevó a cabo la transcripción de la información (grabaciones), la selección de los documentos a analizar (aunque no se descartó ninguno), agrupación de la información, análisis y conclusiones.

4 Etapa: Reflexión. Se llevó a cabo durante todo el proceso investigativo.

8.4. Instrumentos y técnicas utilizados para la recolección de información:

8.4.1. Observación:

Esta es la técnica que le permite al investigador establecer los primeros niveles de acercamiento con la población a estudiar, además que a través de ésta se logra delimitar el campo temático de indagación. Bonilla y Rodríguez, (1997: 118) argumentan lo siguiente:

“En la investigación cualitativa la observación constituye otro instrumento adecuado para acceder al conocimiento cultural de los grupos, a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano. A diferencia de las entrevistas, que captan la información considerando solamente la perspectiva de los sujetos sin indagar por el contexto físico inmediato, la observación enfatiza principalmente este último aspecto, haciendo “cortes” temporales y espaciales para comprender en detalle escenas culturales específicas”.

Teniendo en cuenta que el proceso que se va a investigar es de carácter educativo donde intervienen diferentes actores (orientadores, estudiantes, planeamientos institucionales, etc.), la observación permite ver a sus integrantes en su espacio natural, con las tensiones que genera el tiempo y los procesos formativos propios de la actividad.

En esta parte, el investigador prepara algunos referentes que le permitan orientar la observación como lo señala Bonilla y Rodríguez, (1997: 119) “para dirigir la observación de manera eficiente, de tal modo que pueda obtener información válida y veraz, el investigador debe formularse preguntas que limiten el rango de estímulos perceptuales y le permitan focalizar su atención en los aspectos más relevantes”.

En este caso el tipo de observación fue de participación moderada, en la que según Valles (1999:156) citado por Escobar (2012), En el gradiente de menor a mayor participación (i.e., implicación, interacción, actividad...) este escalón representa el punto medio. Spradley (1980:60) citado por Escobar (2012), lo define como el balance entre miembro y extraño, entre participación y observación que el etnógrafo trata de lograr”

Durante el semestre 2013-I, se llevó a cabo el registro en el cuaderno de campo de:

- 21 sesiones de clase de los estudiantes del grado octavo y la profesora de Biología.

8.4.2. Entrevista:

La entrevista es vista como un instrumento que permite complementar el proceso de observación, la entrevista, en el contexto de la tradición antropológica de investigación, siempre se ha considerado como un instrumento que permite complementar los datos recogidos a través de la observación que es la herramienta por definición de la llamada “etnografía pura”. (De Tezanos, 1997: 117) citado por Escobar (2012). En esta investigación, la entrevista se llevó a cabo en el momento que ya había una cercanía entre investigador y población, lo cual permite que se desarrolle de manera más natural y no se tergiverse la información, “en la investigación cualitativa el investigador, en calidad de entrevistador, es ante todo un facilitador del proceso de comunicación entre dos personas; su papel es inducir profundidad y detalle en las opiniones del entrevistado, inspirar confianza, escuchar activamente y atender tanto el comportamiento verbal como el comportamiento no verbal de la persona que habla”. (Bonilla y Rodríguez, 1997: 94).

En esta investigación se utilizó dos tipos de entrevista:

Entrevista de grupo focal: El grupo focal es una herramienta muy útil para la planificación de los programas y la evaluación de los mismos. El secreto consiste en que los participantes puedan expresar libremente su opinión sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto para el libre intercambio de ideas. Las principales características de este tipo de entrevista son: Los participantes tienen ciertas características homogéneas, Se proveen datos de índole cualitativo, La discusión es enfocada en un aspecto específico, Es sumamente importante la percepción de los usuarios y consumidores sobre productos, servicios y oportunidades, El propósito no es el de establecer consenso, sino el de establecer las percepciones, sentimientos, opiniones y pensamientos de los usuarios sobre productos, servicios y oportunidades, Es un proceso adecuado para facilitar el aprendizaje de los miembros de la organización.(Fernández, 2008). Este tipo de entrevista se aplicó a los estudiantes.

Entrevista individual: es el tipo más común de entrevista, y como su nombre lo indica, el sujeto de la entrevista es uno solo. (Cerde, 2011). Siendo ésta el tipo de entrevista aplicada a la profesora de Biología.

Es preciso mencionar algunos parámetros para planear y desarrollar la entrevista, mencionados por algunos autores, los cuales son citados por Escobar (2012:103):

- “No se debe dirigir la entrevista: que el sujeto aborde el tema como quiera y durante el tiempo que desee; tampoco se deberá discutir su opinión o sus puntos de vista, ni mostrar sorpresa o desaprobación, pero sí interés en lo que se dice o narra”. (Martínez, 2000: 70)
- “Plantear preguntas abiertas. El objetivo de estas preguntas es permitir al entrevistado responder en sus propios términos, cuidando de no

presuponer implícitamente categorías de respuesta”. (Bonilla y Rodríguez, 1997: 98)

- “Formular preguntas singulares. Debe hacerse referencia a una sola idea, para que el entrevistado sepa claramente qué se le está preguntando y el entrevistador pueda tener la certeza de cual interrogante se está respondiendo”. (Bonilla y Rodríguez, 1997: 99)
- “No se interrumpirá nunca el curso del pensamiento del entrevistado; se deberá, más bien, dejarlo que agote lo que tiene en la mente”. (Martínez, 2000: 70)
- “Invitarlo a que “diga algo más” o “profundice” aspectos que parezcan de mayor relevancia. Conviene hacer esto con mucha prudencia y sin presionar, ya que ello llevaría a agotar los recuerdos e inventar”. (Martínez, 2000: 70)
- “Que el sujeto se sienta con plena libertad de tratar otros temas que le parezcan relacionados con el abordado expresamente: que sienta que el entrevistador no los considera como digresiones, sino como algo interesante”. (Martínez, 2000: 70)

Es interesante destacar que durante el desarrollo de la entrevista, iban surgiendo preguntas que si bien no estaban planeadas aportaban de manera oportuna a la investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo teniendo en cuenta las planteadas en la investigación.

Durante el semestre 2013-I, se llevó a cabo:

- 1 entrevista con la profesora de Biología.
- 1 entrevista con los estudiantes del grado octavo (10 estudiantes).

Durante el semestre 2013-II, se llevó a cabo:

- 1 entrevista con la profesora de Biología.
- 1 entrevista con 10 estudiantes del grado octavo.

8.4.3. Cuestionario:

Según Bonilla y Rodríguez, (2007), se trata de un instrumento fundamental para la obtención de datos. El cuestionario es un conjunto de preguntas sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación y son contestados por los encuestados. El cuestionario hace que todos los encuestados se encuentren en la misma situación psicológica, y además, que sus respuestas pueden ser comparadas. La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación. Las preguntas se deben hacer de tal forma que las respuestas que se ofrezcan reúnan dos condiciones imprescindibles, el de ser excluyentes y exhaustivas para que de esta forma el encuestador no pueda elegir dos respuestas a la misma pregunta, y al mismo tiempo, que en las respuestas se presenten todas las posibilidades para que ningún encuestado la deje sin contestar por no encontrar la respuesta.

Las preguntas también las podemos clasificar en función de su contenido, destacando:

1. Preguntas de identificación: Edad, sexo, profesión, nacionalidad, etc.
2. Preguntas de hecho: Referidas a acontecimientos concretos
3. Preguntas de acción: Referidas a actividades de los encuestados
4. Preguntas de información: Para conocer los conocimientos de los encuestados
5. Preguntas de intención: Para conocer la intención de los encuestado
6. Preguntas de opinión: Para conocer la opinión de los encuestados. (Bonilla y Rodríguez.2007).

Durante el semestre 2013-I, se llevó a cabo:

- 1 cuestionario de preguntas abiertas a los estudiantes del grado octavo.

8.4.4. Escala Likert:

Otro de los instrumentos es la escala Likert, en la cual según Fernández, (2008). Se desarrollan un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos, los sujetos deben elegir uno de los cinco puntos de la escala, los cuales tienen un valor preestablecido, posteriormente cada sujeto obtiene una puntuación respecto a sus propias opiniones y estos se suman con las demás puntuaciones obtenidas por los otros sujetos.

Los rangos que utiliza la escala ordinal son:

- 1: Totalmente en Desacuerdo
- 2: En Desacuerdo
- 3: Indeciso
- 4: De acuerdo
- 5: Totalmente de Acuerdo.

Los pasos para la elaboración de la escala Likert son los siguientes:

1. Preparación de los ítems iniciales; se elaboran una serie de enunciados afirmativos y negativos sobre el tema o actitud que se pretende medir, el número de enunciados elaborados debe ser mayor al número final de enunciados incluidos en la versión final.
2. Administración de los ítems a una muestra representativa de la población cuya actitud deseamos medir. Se les solicita a los sujetos que expresen su acuerdo o desacuerdo frente a cada ítem mediante una escala.
3. Asignación de puntajes a los ítems; se le asigna un puntaje a cada ítem, a fin de clasificarlos según reflejen actitudes positivas o negativas.
4. Asignación de puntuaciones a los sujetos; la puntuación de cada sujeto se obtiene mediante la suma de las puntuaciones de los distintos ítems.

5. Análisis y selección de los ítems; mediante la aplicación de pruebas estadísticas se seleccionan los datos ajustados al momento de efectuar la discriminación de la actitud en cuestión, y se rechazan los que no cumplan con este requisito. (Fernández, 2008).

Durante el semestre 2013-I, se llevó a cabo:

- 1 aplicación de escala Likert a los estudiantes del grado octavo (antes de la practicante intervenir)
- 1 aplicación de escala Likert a los estudiantes del grado octavo (después de la practicante intervenir).

Cabe decir, que los ítems de la escala Likert, se realizaron en su momento (practica pedagógica integral), teniendo en cuenta las categorías establecidas para dicha investigación. Pero, en este trabajo, se seleccionaron ocho de los ítems de la escala Likert, a saber: 3, 7, 11, 16,17, 22,27 y 30, ya que están relacionados con las categorías establecidas para el presente trabajo.

En la siguiente tabla, se muestran los instrumentos y momentos de aplicación, así como el código asignado. La validación de los instrumentos aplicados durante la práctica pedagógica se llevó a cabo durante el 2012-II con los profesores y estudiantes integrantes de la línea Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias. Y los instrumentos aplicados al iniciar el trabajo de grado fueron validados en el 2013 II con la asesora del trabajo de grado.

Tabla 2. Instrumentos aplicados en la investigación.

INSTRUMENTO	SUJETO	MOMENTO	CÓDIGO
Escala Likert	Estudiantes	Al iniciar el proceso de práctica pedagógica integral.	ESCA1
		Al finalizar el proceso de práctica pedagógica integral.	ESCA 2
Cuestionario	Estudiantes	Al iniciar el proceso de práctica pedagógica integral.	CUES
Entrevista de grupo focal	Estudiantes	Al finalizar el proceso de práctica pedagógica integral.	EGFP
		Al iniciar el trabajo de grado	EGFTG
Entrevista individual	Profesora de Biología	Durante el desarrollo de la práctica pedagógica integral	PEP
		Al iniciar el trabajo de grado	PETG
	Estudiantes del grado octavo	Al iniciar el trabajo de grado	EEITG

8.5. Técnicas utilizadas para el análisis de la información

8.5.1. Descripción:

Se llevó a cabo la transcripción de las grabaciones, y luego la lectura de todos los documentos, como lo menciona Martínez (2000: 74): “El investigador revisará los relatos escritos y oirá las grabaciones de los protocolos repetidamente, primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa”.

8.5.2. Codificación:

En esta parte se realizó la lectura de cada uno de los instrumentos, a los cuales se les asigna símbolos o códigos, para luego ubicarlos en las categorías que emergieron de los mismos documentos analizados. Por ello, al comienzo de la descripción de cada subcategoría perteneciente a cada categoría, se muestra una tabla que contiene en la columna izquierda las Unidades de Registro (UR) “es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización” (Bardin, 1977:79) citado por Escobar (2012), muestra el código que identifica a cada unidad en los documentos sistematizados. En la columna del centro está la proposición, donde se escriben los datos que se encuentran en los documentos sistematizados. Y en la columna derecha se ubica la interpretación, es decir, el comentario que se realiza de los datos obtenidos de los instrumentos analizados.

Por ejemplo:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
E3, EGFP, 4; E4, EGFP, 5; E2, EGFP, 8;	Los estudiantes mencionan que la profesora y la utilidad de los temas para la vida son determinantes en la facilidad con la que aprenden los temas.	La manera como la profesora se dirige, y contesta sus dudas, son tenidas en cuenta por los estudiantes, así como la importancia de lo que aprenden para ponerlo en práctica o beneficio de sus vidas.

8.5.3. Categorización:

El análisis mediante categorías se caracteriza según Bardin donde se “intenta tomar en consideración la totalidad de un “texto” para pasarlo por el molinillo de la clasificación y de la enumeración por frecuencia de presencia (o de ausencia) de ítems de sentido. [...]. Es el método de las *categorías*, especie de casilleros, o

epígrafes significativos, que permiten la clasificación de los elementos de significación constitutivos del mensaje” (Bardin, 1977:28).

En el presente trabajo, las categorías y subcategorías surgen de la lectura de los documentos.

Esta forma de categorizar según Bonilla y Rodo (1997:134-135) citado por Escobar (2012:105), es una categorización inductiva puesto que “las categorías “emergen” totalmente de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos. La categorización inductiva no tiene como fin reflejar la teoría sino el marco de referencia cultural del grupo estudiado y constituye el fundamento de la investigación etnográfica”.

Las categorías y subcategorías que emergieron de dicho proceso son las siguientes:

Tabla 3. Categorías y subcategorías de la investigación

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. TEMAS	1.1 Aspectos que facilitan su enseñanza aprendizaje
	1.2 Intereses por parte de los estudiantes
2. ACTIVIDADES	2.1 Tipo de actividades
	2.2 Intereses por parte de los estudiantes
3. ASPECTOS QUE TIENE EN CUENTA PARA EL PLANTEAMIENTO DE LA CLASE	

8.5.3.1. Definición de categorías y subcategorías.

1. TEMAS:

Hace referencia a los contenidos a enseñar que tiene en cuenta la profesora de Biología, y la manera como son expuestos y como son asimilados por los estudiantes. Éstos se convierten en las subcategorías expuestas aquí.

1.1. ASPECTOS QUE FACILITAN SU ENSEÑANZA APRENDIZAJE:

Resalta si la profesora identifica los elementos que facilitan la comprensión de una temática por parte de los estudiantes, y los factores que intervienen en ello, verificando si las estrategias didácticas utilizadas ayudan a esta comprensión. Asimismo, identificar cuales factores mencionan los estudiantes que permiten que se les facilite el aprendizaje de los temas en Biología.

1.2. INTERÉS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES:

Se refiere a los intereses que tienen los estudiantes hacia los temas de la clase de Biología y cómo la profesora se apropia de ellos.

2. ACTIVIDADES:

Se refiere a las diferentes estrategias que la profesora desarrolla para trabajar con sus estudiantes.

2.1. TIPO DE ACTIVIDADES.

Hace referencia al tipo de estrategias que se emplea en el desarrollo de la clase de Biología.

2.2. INTERÉS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES:

Se refiere a los intereses que tienen los estudiantes hacia las actividades propuestas en la clase de Biología y cómo la profesora se apropia de ellas.

3. ASPECTOS QUE TIENE EN CUENTA PARA EL PLANTEAMIENTO DE LA CLASE:

La planeación de la clase y verificación de resultados por parte de la profesora.

8.5.4. Interpretación:

Para De Tezanos (1997: 169), citada por Escobar (2012), en este momento lo que se hace es “a través de una metódica que pone en relación el vértice de la realidad (ahora construida por la descripción) con el vértice teórico y el vértice del observador-investigador. Este procedimiento recibe el nombre de triangulación interpretativa y abre el camino a la re-significación de las categorías, aportando al avance de las formaciones disciplinarias que articulan las Ciencias Sociales.”

Asimismo menciona que interviene tres factores: la realidad, que es a la que el investigador tiene acceso, es decir, aquella que surge de los registros de observación, entrevistas, cuestionarios, etc. y por otro lado, la teoría acumulada, que permite contrastar los hallazgos con las técnicas utilizadas y, el otro factor es el observador-investigador quien realiza el contraste entre teoría y realidad

estudiada en donde indudablemente intervienen sus concepciones. (De Tezanos, (1997), citado por Escobar (2012).

9. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La presentación de los resultados se realiza categoría por categoría, con las subcategorías correspondientes, presentando lo encontrado en cada subcategoría tanto con estudiantes como con la profesora, durante los tres momentos de la investigación, es decir, antes de la práctica pedagógica (integral), durante la práctica pedagógica (integral) y después de la práctica pedagógica (integral). Luego se hace una comparación entre los momentos.

Al comienzo de la descripción de cada subcategoría perteneciente a cada categoría, se presenta una tabla, que contiene en la columna izquierda las Unidades de Registro (UR), que muestra el código que identifica a cada unidad en los documentos sistematizados. En la columna del centro está la proposición, donde se escriben los datos que se encuentran en los documentos sistematizados. Y en la columna derecha se ubica la interpretación, es decir, el comentario que se realiza de los datos obtenidos de los instrumentos analizados.

1. CATEGORÍA: TEMAS.

Tabla 4. Categoría temas con sus respectivas subcategorías.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
1. TEMAS	1.1 Aspectos que facilitan su aprendizaje
	1.2 Intereses por parte de los estudiantes

1.1 ASPECTOS QUE FACILITAN SU APRENDIZAJE

En esta subcategoría se analiza si la profesora identifica los elementos que facilitan la comprensión de una temática por parte de los estudiantes, y los factores que intervienen en ello, verificando si las estrategias didácticas utilizadas ayudan a esta comprensión. Asimismo, identificar cuales factores mencionan los estudiantes que permiten que se les facilite el aprendizaje de los temas en Biología.

1.1.1. ANTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
P, PEP, 5; P, PEP, 7; P, PEP, 8; P, PEP, 23;	La profesora resalta la falta de recursos o materiales en la institución. La profesora da a conocer la importancia del gusto por la asignatura por parte del profesor para poder enseñarla. Así como el profesor y estudiante como agentes importantes en el desarrollo de la clase.	La profesora menciona en la entrevista el papel del profesor y estudiante y la conjugación de estos para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo. Pero también involucra la falta de espacios y materiales en la institución como factor determinante.

La profesora da a conocer que ella hace parte de los aspectos importantes para facilitar el aprendizaje de los contenidos, y que ello requiere que el profesor sienta gusto por la materia que se enseña.

P: “esta materia necesita que a uno le guste y eso mismo infundir en los estudiantes para que se les facilite aprenderla”,

Luego agrega:

P: “el profesor es el dueño de la clase, por lo tanto depende del profe”.

Pero también se encuentran otros factores, como la falta de materiales en la institución para el desarrollo de las clases, que hacen que las clases sean poco comprensibles por parte de los estudiantes, la profesora comenta:

P: “la falta de implementos en la institución limita el desarrollo de las clases, a veces uno podría explicarles con laboratorios y así entienden mejor, pero como no hay laboratorio...”.

Asimismo, la actitud de los estudiantes hacia la clase, aparece como un factor determinante en el aprendizaje,

P: “Por más que uno les explique, si ellos están en otro cuento no van a aprender”

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
E3, EGFP, 4; E4, EGFP, 5; E2, EGFP, 8;	Los estudiantes mencionan que la profesora y la utilidad de los temas para la vida son determinantes en la facilidad con la que aprenden los temas.	La manera como la profesora se dirige, y contesta sus dudas, son tenidas en cuenta por los estudiantes, así como la importancia de lo que aprenden para ponerlo en práctica o beneficio de sus vidas.

En los documentos analizados se encuentra que, la profesora hace que sea fácil aprender los temas, principalmente por su forma de ser y por la manera como los trata, lo cual lo relacionan con el estilo que usa para explicar, a la vez que escucha sus dudas. Respecto a lo dicho, un estudiante comenta que:

E3: “uno entiende porque la profesora se da a entender bien, si uno no entiende le pregunta y ella explica otra vez de buena manera, no hace caras de que ¡hay, otra vez!”

Esto lo confirma otro estudiante cuando dice:

E2: *“ella repite si alguien no entiende de buena manera, y pues así uno aprende”.*

Lo anterior se evidencia en los resultados de la escala Likert, con respecto a esta subcategoría, en el ítem 27 (ver anexo 2), se encuentra uno de los mayores puntajes, indicando que la profesora está siempre dispuesta a aclarar dudas y dificultades respecto a un tema. Sin embargo, en el ítem 7 de la escala Likert (ver anexo 2), el valor obtenido es bajo, dando a conocer que se les dificulta aprender Biología.

Por otro lado, comentan que el gusto por la Biología, y su relación con cosas que les sirva para la vida, hace que aprendan con mayor facilidad,

E4: *“son cosas que le sirven a uno, si me entiende, para la vida, y pues uno las quiere aprender”.*

1.1.2. DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PRACTICANTE Y PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
PR, CUAC, 13; PR, CUAC, 16; P; CUAC, 21;	La practicante menciona la importancia que tiene la profesora para los estudiantes aprender un tema. La practicante dialoga con la profesora respecto a los resultados hallados en la Escala Likert, en cuanto a la importancia de los temas para la vida de los estudiantes como factor facilitador del aprendizaje. La profesora comenta que el trabajo en equipo de las dos (practicante y profesora) será útil para facilitar el aprendizaje de los contenidos.	La practicante le da a conocer a la profesora su importancia en el proceso de enseñanza de los estudiantes. Entre practicante y profesora se da un dialogo frente a lo que los estudiantes mencionan que les permite aprender los contenidos. La profesora está de acuerdo en trabajar en equipo con la practicante para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En las fuentes de análisis del cuaderno de campo se observa que la practicante dialoga con la profesora de Biología acerca de lo que los estudiantes comentan sobre lo que les ayuda a aprender los temas. Ante lo cual la profesora de Biología expresa su disposición para trabajar en conjunto con la practicante:

P: “podemos trabajar en equipo para que los chicos aprendan Biología de manera satisfactoria, teniendo en cuenta lo que dicen”.

Y también se resalta cómo tiene en cuenta la practicante el papel del profesor en el proceso de aprendizaje, evidenciado en los comentarios de los estudiantes.

PR: “al analizar los documentos me encuentro con que los chicos mencionan que la relación favorable que tienen con la profesora es muy importante para su proceso de aprendizaje, por lo que valoro el trabajo de ella, y es para mí un reto establecer una relación cordial con los estudiantes”.

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
E, CUAC, 37;	Los estudiantes proponen a la practicante una manera de abordar la clase, esto es, a partir de una mesa redonda y con preguntas que ellos tienen frente al tema.	Los estudiantes proponen formas para desarrollar la clase, con el ánimo de comprender mejor la temática.

Los estudiantes proponen que mediante resolución o abordaje de preguntas previas que ellos tienen frente al tema, les permitirá luego comprender mejor el tema, como se encuentra registrado en el cuaderno de campo:

PR *“Fue interesante como los mismos estudiantes proponen que hagamos una mesa redonda y ellos preguntan cosas acerca del tema, y que junto con la profesora les respondamos y, luego si les explique y así pueden entender mejor”.*

Estas preguntas las enfatizan en aspectos de su vida más allá de querer aprenderse un concepto:

PR: *“pensé que iban a preguntar cosas puntuales de por ejemplo ¿cuáles son las partes del sistema reproductor femenino?, ellos más bien preguntaron relacionando lo teórico con algo útil para sus vidas, me acuerdo mucho lo que dijo un chico ¿profe cómo funciona el útero y que cuidados deben tener las mujeres con él?”*

1.1.3. DESPUÉS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
P, PETG, 7;	La profesora menciona la importancia de dar a conocer a los estudiantes la Biología para la vida.	Al hacer evidente a los estudiantes la importancia de los temas de Biología para la vida de ellos, propicia su aprendizaje..

En los documentos se observa que la profesora menciona que los estudiantes le comentan que una manera para aprender los temas, es que les guste, y para que les guste, es importante que se relacionen con situaciones de la vida de los estudiantes. Frente a esto, menciona el trabajo realizado por la practicante:

P: *“hay que hacerles ver la importancia de la Biología para la vida, mire que los chicos hasta me han dicho que aprendieron y se acuerdan lo que usted les*

enseñó, porque les hablaba de cosas de ellos, o sea de sus vidas, y que eso no se les olvida”.

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
E1; EGFTG; 25; E2; EGFTG; 28; E2; EGFTG; 35; E5; EGFTG; 31; E6; EITG; 12 E7 EITG; 13	Los estudiantes dicen que la forma como la profesora explica y desarrolla la clase, el grado de atención que ellos pongan como estudiantes y el gusto por la Biología, intervienen en el proceso de aprendizaje	La relación entre la actividad propuesta y modo de explicar de la profesora influye en que los estudiantes comprendan un tema, también si ellos ponen atención, lo cual esta mediado por lo mencionado anteriormente y el gusto por la Biología.

En las fuentes de análisis los estudiantes indican que se les facilita aprender un tema por la profesora, por su forma de ser y por lo que los pone a hacer, es decir, las actividades.

E1: “yo si los entiendo, tal vez por como la profesora es con nosotros, y por lo que nos coloca a hacer”,

Otro estudiante dice lo siguiente:

E2: “ a mí también me parecen fáciles, yo entiendo más cuando ella explica y luego uno hace una actividad , así uno recuerda y si tiene preguntas se las hace a la profesora”.

También, se evidencia que el grado de atención que ponen a la clase influye en su facilidad para aprender un tema, pero, éste está dado principalmente por el tipo de actividades que haya que realizar, como se lee a continuación:

E6: *“Yo aprendo depende de cómo la profesora explique, porque digamos si ella habla y habla, yo casi no entiendo, pero si ella explica un poquito y luego uno puede hacer algo, así pongo atención y entiendo”*

Asimismo el gusto por la Biología influye, un estudiante comenta que:

E5: *“hay cosas que yo no entiendo, de pronto es porque a mí no me gusta la Biología, me gusta tocar guitarra, y entonces no pongo atención”.*

Mientras que otro comenta:

E2: *“la Biología es muy bonita, yo la entiendo de pronto porque a mí me gusta”.*

Agregan, además, la importancia del tema para la vida, como un factor para aprender los temas, y además, los estudiantes mencionan que la practicante hizo evidente esta parte:

E7: *“a veces hay cosas que yo creo que no le sirven a uno para nada, pero hay otras que sí, digamos todo lo que hablamos con usted, a uno le sirve para la vida, y son cosas que uno aprende fácil y con gusto”*

Por su parte los puntajes obtenidos en la escala Likert, en el ítem 7, en la segunda aplicación (ESCA 2), son de 50, es decir, el máximo. Por lo que la facilidad para aprender Biología, mejora considerablemente. Seguramente, por lo mencionado anteriormente.

COMPARACIÓN DE LOS TRES MOMENTOS

Las líneas punteadas en la siguiente ilustración señalan los factores que se presentan, tanto antes, durante, como después de la práctica pedagógica. Mientras que la línea continua oscura, se refiere solo a lo encontrado antes de la práctica pedagógica. Y la línea continua clara, a lo encontrado durante y después de la práctica pedagógica.



Ilustración 1. Comparación entre los aspectos que facilitan el aprendizaje, hallados antes, durante y después de la práctica pedagógica (integral).

En esta subcategoría encontramos de manera general, tanto en estudiantes como en la profesora, que los factores que influyen en el aprendizaje mencionados antes

de la práctica son: la profesora, por su forma de ser y de explicar. Los estudiantes, con respecto a la atención que mantienen o no frente al tema. Y el gusto por la Biología, tanto de parte de la profesora como de los estudiantes.

Lo anterior también se evidencia en lo encontrado después de la práctica, pero, respecto a la profesora, señalan las actividades que propone, lo cual va ligada con el grado de atención de los estudiantes. Además, es interesante ver como la profesora ahora dialoga con los estudiantes sobre las temáticas a trabajar y como se les facilita más su aprendizaje. En los documentos analizados se pudo establecer que el trabajo realizado por la practicante aparece como un aspecto clave para que se haya dado este dialogo entre profesora y estudiantes, y que se tenga en cuenta la importancia de la relación de los temas con la vida de los estudiantes, lo cual se evidencia como facilitador del aprendizaje. Pero también, es importante señalar la importancia que tiene la profesora en el proceso de aprendizaje, lo cual es tenido en cuenta por la practicante en el desarrollo de su práctica.

1.2 INTERESES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

En esta subcategoría se analiza si la profesora conoce los intereses que tienen los estudiantes hacia los temas de la clase de Biología y cómo se apropia de ellos, de igual manera conocer por parte de los estudiantes que hace que sean interesantes los temas.

1.2.1 ANTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
P, PEP; 3;	La profesora dice que a los estudiantes no les gusta que se les exija.	A los estudiantes no les gusta que se les exija en cuanto a trabajos ni exámenes, quizá por la falta de interés que tienen hacia la clase.

La profesora alude que de manera general, hay desinterés de los estudiantes por la clase de Biología, y según ella:

P: “el desinterés se presenta porque no les gusta que se les exija”... “Ni siquiera se les exige mucho, es que no quieren hacer nada”

Sin embargo, indica que

“hay que buscar recursos y materiales para el desarrollo de la clase, a ver si la situación mejora”,

Lo que permite decir que la profesora quiere buscar una solución a la problemática.

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
E3; EGFP; 2; E1; EGFP; 10 E2; EGFP; 10 E3; EGFP; 10 E4; EGFP; 11	Hay interés en los temas, si le ven una relación con situaciones de sus vidas. Pero los estudiantes comentan que la profesora pocas veces relaciona los temas con situaciones de la vida de ellos.	La profesora no tiene en cuenta el relacionar los temas con situaciones de la vida de los estudiantes, a pesar que esto para ellos es importante y despierta su interés.

De manera general, se evidencia un desinterés por la clase de Biología, lo cual involucra la temática. En la escala Likert, en el ítem 3 (ver anexo 2), el puntaje es bajo, dando a conocer que los temas que se abordan en la clase no son interesantes para los estudiantes. Pero, en los demás instrumentos (entrevista y cuestionario), se menciona aquello que puede lograr el interés hacia los temas, esto es, la importancia de éstos para sus vidas:

E3: “los temas son interesantes si le sirven a uno para algo”.

Lo cual va de la mano con las respuestas obtenidas en el cuestionario, donde tiene una frecuencia alta el “sirve para la vida” (ver anexo 5). Pero, si bien la relación de los temas con la vida de los estudiantes aparece como elemento clave

en el interés hacia los temas, no es convincente que la profesora lo tenga en cuenta, como lo muestra el siguiente fragmento de la entrevista:

“Moderadora: ¿la profesora relaciona los temas de Biología con situaciones de la vida diaria?”

E1, E2 y E3: *a veces*

Moderadora: ¿me pueden dar un ejemplo?”

E4: *uhhhh, ya se cuando hablamos lo del ADN, que los hijos que nacen con ojos azules y los papás no son de ojos azules, y no quiere decir que nos sean hijos. Algo así, la verdad pocas veces se relacionan los temas y situaciones de la vida... no me acuerdo de más. “.*

1.2.2. DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA Y PRACTICANTE:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
CUAC, 18; CUAC, 22;	La profesora le comenta a la practicante algunas ideas para relacionar el tema con algunas problemáticas del contexto de los estudiantes. Y los resultados que observa en el interés hacia la clase.	La profesora a partir de lo que identifica les agrada a los estudiantes, le aporta a la practicante en el desarrollo de las clases.

La profesora observa un cambio en el interés de los estudiantes hacia la clase de Biología:

PR: “Me parece interesante que la profesora se dé cuenta de cómo a partir de lo que hemos analizado, que les agrada a los estudiantes, ella sienta que a los chicos les está gustando la clase a partir de lo que he propuesto “

Pero también se resalta el aporte de la profesora al trabajo de la practicante, para lograr lo mencionado anteriormente:

P: *“no se me había ocurrido lo que hoy me dijo la profesora para abordar el tema..., pero lo más curioso es que ella misma dijo, que ella hubiera dado el tema muy “plano”, sin ninguna charla”.*

Evidenciándose lo significativo que resulta el trabajo conjunto entre practicante y tutor, donde las dos aprenden reflexionando sobre su quehacer.

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
CUAC, 11;	Los estudiantes dan a conocer el interés hacia los temas compartidos por la practicante y, las razones por las cuales les agradan.	Los estudiantes manifiestan una actitud favorable hacia la clase de Biología.

En el cuaderno de campo se registra el interés de los estudiantes hacia los temas que la practicante les propone:

PR: *“al hablar con los estudiantes dicen que les gusta los temas que estamos abordando porque son cosas que ellos sienten y viven a su edad, pero, también me alegra que mi presencia sea un factor que interviene en el interés hacia los temas, pues me daba miedo que esa relación bonita que tienen con la profe no la pudieran tener conmigo”.*

Lo anterior, destaca la importancia de los temas para la vida de los estudiantes y la relación amable que tienen con la profesora como factores que intervienen en el interés hacia los temas.

Además, se menciona otro factor que despierta el interés de los estudiantes hacia los temas, esto es, las actividades:

PR: *“la actividad de la carrera de observación propuesta hoy, les gustó a los estudiantes..., varios estudiantes me comentaron que se interesan en las temáticas porque aprenden mediante las actividades que desarrollamos”.*

1.2.3. DESPUÉS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
P, PETG; 2; P, PETG; 3;	La profesora comenta que ha hecho actividades para motivar a los estudiantes en las clases	La profesora menciona un cambio que ha hecho en las actividades de la clase, a partir de lo observado en la practicante.

Menciona las actividades como un elemento para mejorar el desinterés de los estudiantes hacia los temas de Biología,

P: “he tratado de realizar actividades que los motive, y pues se ha visto un cambio en ellos”,

Además, menciona a la practicante como un aspecto fundamental en este cambio de actitud.

P: “uno puede lograr que se interesen mediante cosas que a ellos les interesan, lecturas bonitas, conversaciones de un tema interesante, yo me di cuenta de eso con usted”.

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
E2; EGFTG; 3; E4; EGFTG; 23; E2; EGFTG; 43; E1; EGFTG; 44; E4; EGFTG; 44; E3; EGFTG; 45; E7; EITG; 14	Los estudiantes mencionan los temas que les parecen interesantes, los cuales están muy relacionados con sus vivencias, y además mencionan que los están tratando en las clases	La profesora tiene en cuenta las problemáticas de la región para tratarlas en las clases, lo cual lo comentan los estudiantes, y está a su vez les genera interés en la clase.

La clase de Biología, incluidos los temas, de manera general les parece interesantes. Los resultados de la escala Likert, en el ítem 3 (ver anexo 3), obtiene el mayor puntaje. Lo cual se relaciona con lo siguiente:

E2: “a mí me parece interesantes, se aprenden cosas chéveres”.

Ese interés tiene que ver con la manera como se relaciona con situaciones cercanas a ellos, como lo dice el siguiente estudiante:

E4: *“si, también ahorita estamos hablando de las quebradas del municipio, de donde nos podemos bañar y de donde no, y como las podemos mejorar porque están contaminadas”.*

Ahora, miremos lo que dice el estudiante

E2: *“pues, digamos que los temas son chéveres, se habla de la importancia de ellos para uno, enfermedades, drogadicción, como hacer para poder ser científico, cosas así”.*

Y es que precisamente en cuanto a qué temas les interesa sobresalen:

E1 y E4: *“la drogadicción”*,

E3: *“como uno evitar enfermedades”*,

E7: *“conocer más sobre nuestro cuerpo, sobre los animales”.*

COMPARACIÓN DE LOS TRES MOMENTOS

Los cuadros punteados en la siguiente ilustración señalan lo encontrado antes de la práctica pedagógica, mientras que los cuadros con líneas uniformes señalan lo encontrado durante y después de la práctica pedagógica.



Ilustración 2. Factores que determinan los intereses de los estudiantes hacia los temas, hallados antes, durante y después de la práctica pedagógica (integral).

Al igual que en la subcategoría anterior, se evidencia la importancia de relacionar las temáticas con situaciones de la vida de los estudiantes, pero en el primer momento (antes de la PPI), no se evidencia que la profesora tenga este aspecto en cuenta en el desarrollo de sus clases. Y es que, el desinterés por la clase de Biología es evidente, pero, la profesora es consciente de ello y además quiere una solución. Evidenciándose durante la práctica una comunicación favorable entre practicante y profesora con respecto a lo que favorece el interés de los estudiantes hacia los temas, teniendo en cuenta lo analizado por la practicante según los datos obtenidos de los estudiantes.

Ahora bien, después de la PPI, la profesora dice que hay un interés en los estudiantes hacia lo tratado en la clase de Biología, lo cual lo relaciona con las nuevas actividades propuestas, a partir de lo que la practicante desarrolló con los estudiantes. Lo anterior está de acuerdo con lo dicho por los estudiantes, los cuales señalan ahora, sentir un interés y agrado por los temas y clase de Biología, esto debido a que la profesora busca relacionar situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes a la hora de dar a conocer los diferentes temas.

ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA **TEMAS**

Esta categoría muestra que la profesora es determinante en la incidencia para que los temas sean fáciles de aprender por parte de los estudiantes, lo que para (Carrascosa et al, 1991) significa que las características personales y profesionales constituyen importantes aspectos que pueden influir en la práctica docente. Tanto por la forma de expresarse ante los estudiantes como por las actividades que propone para su enseñanza. Siendo esto a su vez motivo para que haya interés. Es decir, el interés de los estudiantes hacia los temas, se relaciona con la facilidad para aprenderlos.

Pero al analizar los tres momentos (antes, durante y después de la PPI) hay una diferencia significativa en cuanto al interés hacia los temas, siendo más satisfactoria durante y después de la PPI. Si bien antes de la PPI los estudiantes mencionan que la profesora les aclara las dudas, hay una dificultad para aprender los temas, la cual está relacionada con el desinterés hacia ellos. Esta situación es dialogada por la profesora y practicante, lo que permite decir, que durante el espacio de la práctica se tiene en cuenta lo dicho por los estudiantes para lograr cambios significativos en el CPP tanto de la profesora como de la practicante, permitiendo comprender la relación que se establece entre estudiantes, instrumentos y contexto para dar conocer un contenido. Para Tardif (2004) citado por Valbuena (2007), el trabajo del profesor involucra interacciones humanas, que hace que tengan un conocimiento profesional particular. Y es que son esas interacciones las que permiten poner en evidencia muchas de las actuaciones de los profesores que pasan desapercibidas y le permiten configurar su práctica (Polanyi, 1967). En este caso, el espacio de la práctica pedagógica permitió que la profesora evidenciara el impacto positivo que tenía en los estudiantes, que al ser integrado con otros factores podrían dar como resultado un proceso de enseñanza aprendizaje mucho más eficaz.

Frente a la significatividad de los contenidos para los estudiantes, lo cual debe ser parte importante en la organización de los temas a enseñar por parte del profesor (Marcelo, 1992), en este caso “la importancia para la vida”, aparece en los documentos analizados recurrentemente como un factor determinante tanto en el interés hacia los temas como propiciador de su aprendizaje. Lo cual la profesora logra evidenciar por medio del trabajo realizado por la practicante, como ella misma lo da a conocer en una de las entrevistas, donde menciona que ahora busca articular situaciones del contexto de los estudiantes con las temáticas. Lo cual muestra, según Magnusson, Krajcik y Borko (1999), que la profesora busca una manera de proponer soluciones a la problemática, ésta es el desinterés por parte de los estudiantes hacia la clase de Biología, que fue evidente en un primer

momento. Lo anterior confirma lo expresado por autores como Valbuena (2007) en donde no es suficiente saber un contenido sino la relación que se debe establecer con los intereses de los estudiantes y contexto.

Entonces, es interesante analizar cómo la profesora hace una reflexión de su quehacer, lo que para García (2007), significa por parte del profesor ser consciente de su papel en un contexto determinado. Y es que como lo dice Gil (2001), es el proceso reflexivo el que hace que los profesores sean conscientes de la necesidad de cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto explícito. Además se evidencia que esas acciones de reflexión y cambio en la profesora, le permiten adaptar su conocimiento de la materia a las condiciones particulares de los estudiantes (Yinger, 1991), citado por (Marcelo, 1992). Donde la acción de la practicante, posibilita transformar el proceso de enseñanza de la Biología, acercándose a las necesidades e intereses propias de los alumnos (Benejan, 1986) citado por (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000) siendo este uno de los principales objetivos de la práctica pedagógica en el Departamento de Biología de la UPN. “Diseñar alternativas didácticas en la enseñabilidad de la Biología, en problemas concretos detectados en la acción educativa” (PCLB, 2010).

2. CATEGORÍA: ACTIVIDADES

Tabla 5. Categoría actividades con sus respectivas subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
1. ACTIVIDADES	2.1 Tipo de actividades
	2.2 Intereses por parte de los estudiantes

2.1. TIPO DE ACTIVIDADES.

En esta subcategoría se analiza el tipo de actividades que se emplea en la clase de Biología, las cuales forman parte de las estrategias didácticas empleadas por el profesor.

2.1.1. ANTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
P, PEP; 6; P, PEP; 13;	La profesora menciona las actividades que implementa en las clases, y la falta de espacios en el colegio para desarrollar otras.	La falta de espacios tanto en la institución como en el contexto donde está la institución es un factor que le impiden a la profesora en su concepto, no proponer nuevas actividades para el desarrollo de las clases.

La profesora menciona las actividades que ella propone para el desarrollo de las clases, éstas son:

P: *“desarrollo de talleres, laboratorios, observar videos, exposiciones”.*

Junto con ello menciona un obstáculo que cree ella no le permiten proponer otras actividades

P: *“no se tiene espacios o son muy limitados”... “no hay un lugar para llevar a los niños a observar algo, como museos”.*

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
E3; EGFP; 35; E2; EGFP; 37; E1; EGFP; 41;	Los estudiantes mencionan los talleres como la actividad que más desarrollan en las clases. Los cuales implican responder preguntas utilizando unas copias facilitadas por la profesora.	Los talleres son las actividades que desarrollan todas las clases, los cuales se trabajan en grupo lo que aprovechan para repartirse el número de preguntas entre ellos.

En los documentos estudiados se encuentra que los talleres son los más mencionados, y además, dejan claro la manera como se trabajan los talleres, los cuales se desarrollan en grupo.

E3: *“casi siempre son talleres sobre el tema que estamos viendo”*

E2: *“la profe nos da unas preguntas y unas copias, y ahí está todo para resolver las preguntas”... “es buscar los subtítulos y ubicar las respuestas”*

A lo que otro estudiante complementa:

E1: *“si, uno no se pone a leer todas las copias, solo ubica donde están las respuestas ¿para qué se va a leer todo?”*

2.1.2. DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA Y PRACTICANTE:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
P, CUAC, 17; P, CUAC, 25; P, CUAC, 37;	La profesora le comenta a la practicante que el tipo de actividades que propone son novedosas y le gustaría implementarlas. Además la profesora expresa la importancia del manejo de grupo al momento de aplicar una actividad.	La profesora da a conocer el agrado por las actividades que propone la practicante, pero también le da consejos a la practicante para desarrollar las actividades con los estudiantes.

En las unidades de análisis, la profesora muestra su satisfacción por las actividades que la practicante propone:

PR: *“la profesora dice que las actividades que propongo para las clases le gustan, porque son acordes con los temas, además está interesada en que le deje material del que he preparado para ella luego utilizarlo”.*

Pero, también le da varios aportes a la practicante:

PR: *“me pareció importante lo que me dijo la profe, en cuanto saber manejar los chicos en las actividades, pues hoy que los saqué del salón algunos se apartaron del objetivo de la actividad, y aunque le pareció interesante, me dijo que había sido mejor haberles explicado la actividad antes de salir del salón y colocarles algunas reglas”*

2.1.3. DESPUÉS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
P, PETG; 3;	La profesora dice que los temas interesantes orientan las actividades para la clase.	A partir de un tema de interés para los estudiantes, la profesora plantea las actividades, tales como lecturas y conversaciones.

En los instrumentos trabajados la profesora expone que ha planteado espacios en la clase para que los estudiantes participen más. Y menciona lo ya planteado en la categoría anterior

P: *“lecturas bonitas, conversaciones de un tema interesante, yo me di cuenta de eso con usted”.*

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
E5; EGFTG; 11; E3; EGFTG; 12; E10; EITG; 17;	Los estudiantes comentan que las actividades varían de una clase a otra dependiendo el tema. Los estudiantes mencionan actividades que desarrollaron con la practicante, las cuales ahora desarrollan con la profesora.	Dependiendo del tema, la profesora propone las actividades, muchas de las cuales fueron propuestas por la practicante.

En el tipo de actividades, de manera unánime resaltan el cambio de la profesora en el planteamiento de las actividades para la clase de Biología, como se menciona a continuación,

E5: *“si porque no siempre es lo mismo, digamos en genética hablamos de nuestras familias, leímos, y en evolución dibujamos, hicimos talleres”.*

En algunas de las actividades mencionan que la profesora emplea las realizadas por la practicante, como lo dice el siguiente estudiante

E3 *“a veces nos trae el dado, el que usted hizo Bleidy, salimos del salón, leemos dibujamos, hablamos en grupos sobre algún tema, eso es lo que más me acuerdo”.*

Frente al trabajo de la practicante otro estudiante comenta:

E10: *“si, hay unas que es como lo que usted nos hacía, digamos nos dice una situación y tenemos que decirle qué haríamos según lo aprendido, o mediante un juego respondemos preguntas”*

COMPARACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS POR LA PROFESORA DE BIOLOGÍA ANTES Y DESPUÉS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL).

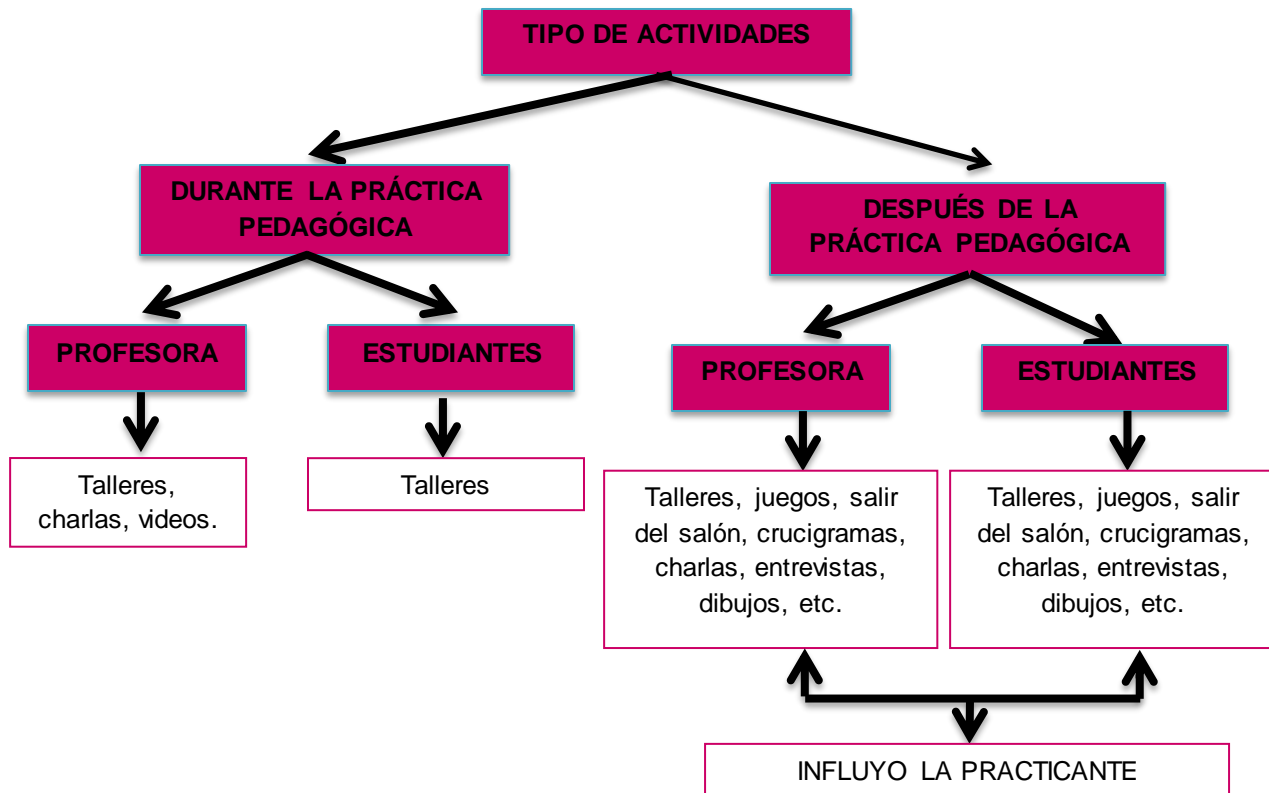


Ilustración 3. Comparación entre los tipos de actividades, hallados durante el desarrollo de la práctica pedagógica (integral) y después de la práctica pedagógica (integral).

Se observa en los documentos analizados que antes de la práctica, una cosa es lo que dice la profesora, y otra cosa expresan los estudiantes con respecto a las actividades implementadas durante la clase, la profesora dice realizar talleres, charlas, videos, lo cual no mencionan los estudiantes, solo dicen que realizan talleres. Además en estos momentos no tienen espacio para la reflexión o el análisis, los estudiantes dejan ver que lo hacen de manera rápida y desprevenida. Mientras que después de la práctica, el cambio es notable, los estudiantes dicen que la profesora los saca del aula de clase, lo cual antes de la práctica la profesora comenta no hacía por falta de espacios, pero ahora, sabe aprovechar los que tiene a su disposición, para realizar actividades diferentes, las cuales son

mencionadas por los estudiantes. Lo cual está relacionado con lo mencionado durante la práctica donde la profesora observa y reflexiona acerca de la importancia de las actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje, además, tanto los estudiantes como la profesora mencionan la intervención de la practicante como un factor para lograr dichos cambios.

Ahora bien, el propiciar actividades para que los estudiantes participen e interactúen entre ellos, es algo notable frente a la manera de proponer las actividades, principalmente los talleres, descritos anteriormente.

2.2. INTERÉS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

En esta subcategoría se analiza qué tan interesantes son para los estudiantes las actividades planteadas por la profesora de Biología, y qué conocimiento tiene la profesora hacia ellas.

2.2.1. ANTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
P, PEP; 14; P, PEP; 15;	La profesora menciona la relación entre el tipo de actividad y el interés de los estudiantes hacia la clase.	La profesora reconoce el interés de los estudiantes cuando pueden participar.

La profesora reconoce que la actitud de los estudiantes hacia las actividades que ella propone es diferente, por ejemplo:

P: *“participan más cuando es de socializar un taller o que den ejemplos”*,

Además agrega

P: *“cuando les dicto hacen más silencio, pero se aburren más”.*

También dice que le preocupa que se fomente el desorden en el aula de clase con el desarrollo de otro tipo de actividades, ya que los estudiantes son bastante desordenados o indisciplinados, aunque sabe que si mantiene una clase agradable, las expectativas se cumplen.

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
E1; EGFP; 24;	El trabajo en grupo es agradable, porque comparto con los compañeros y se ayudan en el trabajo	El interés hacia los trabajos en grupo se centra en ser un espacio que les permite hablar con los compañeros y ayudarse en el trabajo.

En la escala Likert, los ítem 16 y 30, (ver anexo 2), arrojan un puntaje bajo, expresando que los estudiantes no disfrutaban de las actividades propuestas por la profesora. Sin embargo, el trabajo en grupo aparece como la actividad que más despierta su interés, y las razones del porqué, las podemos evidenciar en lo que dice el siguiente estudiante

E1: *“porque comparto con mis compañeros y hay otro que le ayude a uno a decir si esa es la respuesta”.*

2.2.2. DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA Y PRACTICANTE:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
P, CUAC, 30; P, CUAC, 32;	La profesora está presente en el desarrollo de las actividades propuestas por la practicante, lo que le permite comentar que los espacios para la reflexión, discusión y el análisis, son las actividades que más les agradan a los estudiantes. Además dice estar sorprendida por la participación que los estudiantes muestran hacia estas actividades.	La profesora identifica las actividades que más les interesan a los estudiantes.

Mientras la practicante y estudiantes realizan las actividades, la profesora está atenta a la manera como se desarrollan:

PR: “la profesora siempre está presente en las actividades, y al final de cada clase me comenta cómo le parecieron y cómo observó a los estudiantes, para ella, cuando se realizan charlas, reflexiones, o mesas redondas donde proponemos u opinamos acerca de determinado tema, dice que es cuando los estudiantes están más motivados”.

También se encuentra que:

PR: “la profe dice que no pensaba que los chicos se fueran a comportar tan juiciosos en las actividades, y que muchos que no participaban antes ahora lo hacen, lo cual me alegra mucho”

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
E, CUAC, 28;	Los estudiantes participan en las actividades, y proponen las más significativas para ellos.	La actitud positiva de los estudiantes hacia las actividades, reflejan su interés hacia ellas.

La participación de los estudiantes hacia las actividades es favorable, como se evidencia en el siguiente apartado:

PR: *“todos los estudiantes participan, algunos más que otros, pero todos las realizan con agrado”.*

Además, se menciona las actividades que los estudiantes le comentan a la practicante quieren que desarrollen:

PR :*“creo que debo buscar una lectura para debatir en la próxima clase, porque los chicos quieren que leamos algo interesante acerca de los riesgos del embarazo adolescente, para luego dar sus puntos de vista, ellos les gusta mucho opinar y traer a colación ejemplos que conocen”*

2.2.3. DESPUÉS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
P; PETG; 5;	La profesora plantea actividades diferentes a partir de los gustos de los estudiantes. Aunque deja claro que hay que saber manejar esas actividades.	La profesora resalta el papel del estudiante en la planeación de las actividades. A partir de sus intereses.

Dice que los estudiantes han estado más motivados en la clase, participan, realizan las actividades, debido a que ella ha cambiado en la manera de dar la clase

P: “uno va aprendiendo a saber los gustos de los estudiantes y aprovecharlos para dar las clases, usted, por ejemplo, sabia poco de ellos pero a pesar de eso les planteó actividades diferentes a las mías y supo manejarlos, eso también, saber manejarlos”.

ESTUDIANTES

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
E5; EGFTG; 9; E6; EITG; 6; E7; EITG; 8; E8; EITG; 11;	Los estudiantes describen las actividades que hacen interesante la clase, principalmente las charlas, así como la variedad en ellas. A pesar de que las actividades son variadas, de una clase a otra tienden a repetirse.	Los estudiantes resaltan las actividades donde pueden interactuar entre ellos como las que más les despiertan su interés.

Hay un cambio sorprendente en el interés de los estudiantes por las actividades propuestas en la clase de Biología, los ítems de la escala Likert 18 y 30, en la segunda aplicación (ver anexo 3), presentan el máximo puntaje, debido a la profesora, como lo dice el siguiente estudiante:

E5: “cada clase trae algo diferente, y pues eso hace que sea interesante”.

Sin embargo, comentan que a pesar de que cada clase es algo diferente, las actividades tienden a repetirse en el tiempo,

E7: “pues sí, de una clase a otra, pero siempre son las mismas ¿si me entiende?, los mismos juegos o actividades”.

Por otro lado, el interés por las actividades se evidencia en la manera como asumen su participación en éstas, se sienten parte de la clase

E6: “las charlas, porque casi todos hablamos y no solo la profesora, y porque uno le puede decir al compañero por qué sí o por qué no, depende lo trabajado en clase”,

Ante esto, otro estudiante comenta

E8: “si, entre todos aprendemos la profe no habla tanto, y me gusta debatir con mis compañeros digamos lo que pensamos de la clonación”

Lo anterior muestra que hay un interés de los estudiantes hacia las actividades participativas y de grupo,

COMPARACIÓN DE LOS TRES MOMENTOS

El cuadro punteado en la siguiente ilustración señala lo encontrado antes de la PPI, mientras que los cuadros con líneas uniformes señalan lo encontrado durante y después de la PPI.

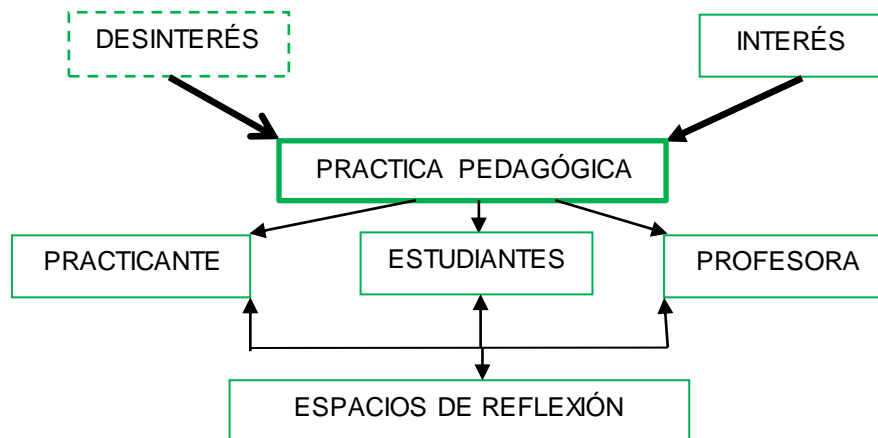


Ilustración 4. Relación del interés de los estudiantes hacia las actividades, hallados antes, durante y después de la práctica pedagógica (integral).

La profesora reconoce que hay un problema, esto es, desinterés de los estudiantes hacia la clase mediado por el tipo de actividades que se desarrollan en la clase, y muestra su preocupación por cambiar, pero, en un primer momento, hay un temor en la profesora por cambiar y de pronto no poder controlar a los estudiantes, quizás debido a que es su primer trabajo con estudiantes de bachillerato. Sin embargo, ella misma aconseja a la practicante en este punto, y se evidencia que luego reconoce que la practicante pudo “manejar” a los estudiantes, lo que si bien para Pérez, (1999:646 citado por Angulo 2000) la falta de manejo de grupo y experiencia es uno de los factores que hacen que la práctica pedagógica sea un ejercicio complejo, la profesora no limita a la practicante, además dice que la practicante fue un referente para proponer nuevas cosas en la clase, y, asimismo, fue satisfactorio, lo cual se evidencia en el cambio que percibe en los estudiantes, y éstos hacia ella.

En esta reciprocidad las actividades que permiten a los estudiantes vivenciar las clases de Biología como una posibilidad hacia sus expectativas e interrogantes y vincularse con sus compañeros y contextos cotidianos, adquieren un nivel importante. Siendo las actividades de grupo las que más interesan a los estudiantes, sin embargo, las razones cambian en el antes y después de la práctica, ya no es solo para hablar con los compañeros y buscar respuestas rápidas, sino, para compartir puntos de vista hacia temas de interés, mediado por las actividades propuestas por la practicante durante la PPI. Cabe resaltar, que si bien hay un cambio favorable, es importante que las actividad no se rutinizen, lo cual con el tiempo puede llevar a la problemática inicial, es decir, desinterés por la clase de Biología.

ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA **ACTIVIDADES**

El tipo de actividades aparece como el factor determinante para que los estudiantes sientan un desinterés o interés hacia la clase de Biología. Y también

con lo analizado en la categoría *temas*, en cuanto a su importancia para aprender los contenidos. Lo cual está de acuerdo con el antecedente de Saavedra (2013), en donde si bien en el antes de la PPI se observa actividades poco interesantes hacia los estudiantes, en los instrumentos aplicados después de la PPI es notorio el cambio en las actividades propuestas por la profesora y la recepción de éstas por parte de los estudiantes, expresado en un interés hacia la clase. Lo cual expresa García (2007:40), como la capacidad del profesor de “acudir a recursos adecuados”, con el ánimo de mejorar la enseñabilidad que se constituye en parte importante del perfil del profesor.

El cambio en las actividades propuestas por la profesora muestra la construcción de un CPP favorable en las estrategias de enseñanza, encaminado a favorecer el contexto escolar y también profesional (Porlán, R; Rivero, R & Martín del Pozo, R, 1998). Donde los estudiantes fueron determinantes, es decir, el conocer su opinión frente a estos aspectos contribuyó como lo dice Barnett y Hodson (2001) citados por Valbuena (2007), interviniendo en la reflexión y construcción del CPP de la profesora.

Pero en cuanto a las actividades es importante resaltar lo mencionado por Grossman (1990), donde debe haber una articulación entre objetivo, temática y actividad, este aspecto lo tiene en cuenta la profesora después de la PPI, como lo mencionan los estudiantes en donde dependiendo del tema la profesora propone la actividad.

Y es que si bien la falta de materiales es nombrado por la profesora como un impedimento para proponer nuevas actividades, lo que Shulman (2001:13) cita como un determinante en la construcción del CPP, en cuanto puede ser un obstáculo, este impedimento lo logra romper la profesora, donde el trabajo

realizado por la practicante juega un papel importante, pues aprovecha los diferentes espacios y situaciones propias del contexto de la institución para el desarrollo de la clase, de lo cual la profesora se apropia para implementarlo en sus clases (de ello da cuenta tanto la profesora como los estudiantes). Entonces, se logra la posibilidad de influir mediante la práctica en el lugar donde se desarrolla aportando a la innovación y mejora de la realidad escolar (Gimeno & Fernández, 1980) citado por (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000). Lo que para Carr y Kemmis (1988) forma parte de la *práctica investigativa*, como ingrediente de la práctica pedagógica, reconociendo que los actos educativos son problemáticos y es posible darles solución mediante su reconocimiento e intervención, lo cual se percibe en el cambio logrado por la profesora de Biología mediante las actividades propuestas en las clases, como parte de su conocimiento pedagógico, dándole importancia al interés de los estudiantes para poder abordar y organizar la clase (Grossman, 1990).

Lo anterior también permite decir que la profesora rompe con una de las tendencias de los profesores mencionadas por Porlán, Rivero & Martín del Pozo (1997:5) en cuanto mantener una “*conservación-adaptativa y rechazo a la evolución*”, pues reconoce la necesidad de implementar nuevas actividades, a la vez que construye su CPP. Desde el momento del comienzo de la práctica, se percibe a la profesora dispuesta a aportar a la formación de la practicante y a su vez obtener elementos de ella para el mejoramiento de sus clases (Saavedra, 2013, cuaderno de campo), como lo menciona Martínez (2008), en su investigación, citada en este trabajo como antecedente, el permitir consolidar una relación de cooperación entre estudiante practicante y tutor son claves para beneficiarse mutuamente.

En este caso, se analiza una cooperación fuerte en cuanto a la forma de abordar las actividades de grupo, siendo éstas las que más despiertan el interés de los

estudiantes hacia la clase, por lo que la practicante propone a la profesora utilizarlas de manera eficaz para el mejoramiento de la enseñanza de la Biología, lo cual se evidencia en los documentos analizados, principalmente en los talleres en los que después de la PPI la profesora brinda espacio de reflexión y análisis por parte de los estudiantes, ante esto Rodríguez y Salazar (1996), mencionan que dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje es clara la importancia de la motivación y la actuación, es decir, el interés se genera por los actos del sujeto, por ello cada clase debe incluir espacios para la actuación del estudiante.

Ahora bien, el obtener cambios en la profesora de Biología frente a estrategias de enseñanza como parte de su construcción del CPP, implica para Blanco (1988) citado por (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000), lograr una relación de colaboración entre practicante y tutor, que da como resultado un mayor acercamiento a las dinámicas de la escuela y desarrollar un trabajo conjunto en el que los procesos de enseñanza aprendizaje sean eficaces. Lo que también permite decir, que al haberse entablado esa contribución entre tutor y practicante, señala que “el factor comunicativo”, uno de los aspectos que hacen que la práctica sea compleja según Pérez (1999:644, citado por Angulo 2000) fue bien manejado durante la PPI. Ante esto es posible reflexionar de la importancia de los practicantes en las instituciones educativas, pues como lo dice la profesora “ha sido muy bonito pues casi de esto no se habla en el colegio” (ver anexo 10), ya que uno de los objetivos de la práctica pedagógica es reflexionar sobre lo que se ve y se hace (Blanco, 1988) citado por (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000), entonces, mediante las dinámicas que se tejen con los profesores tutores permite dialogar sobre la profesión docente y plantear alternativas ante las diversas problemáticas.

Por lo que la practicante pudo lograr una articulación entre sus intereses como practicante, esto es, aportar a la mejora de la enseñanza de la Biología y

acercarse a las dinámicas que se tejen en la institución educativa, con una necesidad, desinterés por parte de los estudiantes hacia la clase de Biología. Siendo ésta una manera como se concibe la práctica pedagógica en la UPN, como articuladora de necesidades e intereses entre instituciones e institución y practicante. (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:23), así como con uno de los propósitos de la práctica pedagógica nombrados por Gimeno y Fernández, citados por UPN Práctica Innovación y Cambio (2000:19). (1980). Ayudar a la innovación y mejoría de la realidad escolar.

También es importante analizar el aporte que durante la práctica pedagógica realiza la profesora a la practicante en la construcción de su CPP en aspectos tales como destrezas para abordar el desarrollo de las actividades, manejo y organización de la clase. Lo cual permite hablar de la importancia de llevar a cabo el desarrollo de las prácticas pedagógicas como espacios facilitadores de la construcción de conocimientos pedagógicos (Montero, (1990), citado por UPN Práctica Innovación y Cambio (2000))

3. ASPECTOS QUE TIENE EN CUENTA PARA EL PLANTEAMIENTO DE LA CLASE

En esta subcategoría se tienen en cuenta la planeación de la clase y verificación de resultados por parte de la profesora.

Tabla 6. Categoría aspectos que tiene en cuenta para el planteamiento de la clase

CATEGORÍA
3.ASPECTOS QUE TIENE EN CUENTA PARA EL PLANETAMIENTO DE LA CLASE

3.1. ANTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
P; PEP; 9; P; PEP; 10; P; PEP; 19;	La profesora menciona que al momento de preparar la clase es importante pensar en qué le agrada al estudiante. Pero, que también piensa en que los materiales para desarrollar la clase los pueda conseguir fácil. Y si algo sale mal en una clase pensar cómo se puede mejorar.	La profesora en el momento de preparar la clase piensa en el estudiante y en la facilidad para conseguir los materiales. Y si algo sale mal en una clase ella se cuestiona sobre lo que sucedió y cómo mejorarlo.

El estudiante y la facilidad para conseguir los recursos o materiales para la clase, son los dos factores determinantes que tiene en cuenta la profesora para preparar la clase, en cuanto a los estudiantes dice

P: *“las estrategias para que el estudiante le agrade la clase”,*

Además, dice que como profesora sabe hasta qué punto la clase fue agradable para el estudiante, lo que le permite

P: *“si algo no sirvió o salió mal durante la clase uno mira cómo puede mejorar”.*

Frente al segundo factor, expresa

P: *“la facilidad para tener los recursos que me permitan el desarrollo de la clase, usted sabe que siempre son varios cursos, y pues toca preparar para todos”.*

Por lo que siempre termina guiándose por el libro de texto,

“subraya a lápiz las partes de texto del libro que va a dictar, o saca copias de algunas páginas para colocarles un taller a los estudiantes” (Saavedra, 2013, cuaderno de campo).

ESTUDIANTES:

No se evidencia en los instrumentos aplicados, los factores que la profesora tiene en cuenta para preparar la clase.

3.2. DURANTE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA Y PRACTICANTE:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
P, CUAC, 33;	La profesora participa en la planeación de las clases de la practicante, y le sugiere en algunos aspectos como lo es la distribución del tiempo.	La profesora se interesa en la manera como la practicante planea las clases y toma elementos de ella y, también le aporta.

La practicante planea sus clases con la participación de la profesora de Biología, lo cual les permite aportarse elementos para su construcción del CPP:

PR: “me gusta que la profesora se interesa por preguntarme cómo voy a desarrollar la clase y muchas veces la planeamos las dos, ella dice que le gusta que no tengo en cuenta el libro de texto que ella utiliza, sino buscar otros recursos dependiendo los objetivos de la clase, pero también me gusta cómo me orienta en distribuir el tiempo para que pueda desarrollar lo planeado para la clase, y en que comento realizar cada actividad de la clase”

ESTUDIANTES:

No se evidencia en los instrumentos aplicados, los factores que la profesora tiene en cuenta para preparar la clase.

3.3. DESPUÉS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (INTEGRAL)

PROFESORA:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACION
P; PETG; 10;	Al momento de preparar la clase la profesora dice que tiene en cuenta que lo que se enseña les ayude a los estudiantes a ser mejores en la vida. Y menciona la preparación de las clases de la practicante junto con ella, como factor determinante.	En el momento de preparar la clase lo más importante es el estudiante. Y resalta el papel de la practicante.

La profesora expresa que el principal factor es el estudiante, con cada clase dice buscar un objetivo, este es, que les agrade la clase y también aprendan, no solo conocimientos biológicos, sin

P: *“que les ayude a ser mejores ciudadanos “ , “para ser mejores personas”, “para afrontar situaciones de la vida y responder en el ámbito académico”.*

Ella se apropia de lo realizado por la practicante.

P: *“Por ejemplo usted relacionaba muchas cosas cuando planeábamos las clases y fijese que les gustaba”.*

ESTUDIANTES:

UR	PROPOSICIONES	INTERPRETACIÓN
E8; EITG; 12;	El estudiante comentó que en cada tema la profesora trae una actividad diferente, o a veces las mismas, pero es dependiendo el tema.	Depende los temas la profesora trae una actividad para desarrollar en clase.

A partir de lo dicho por los estudiantes, se evidencia que depende del tema, se planea la clase,

E8: *“a veces solo copiamos, otras veces nos saca del salón... depende del tema”*

COMPARACIÓN DE LOS TRES MOMENTOS

Las líneas punteadas en la siguiente ilustración señalan los factores que se presentan tanto antes, durante y después de la PPI. Mientras que las líneas continuas, se refieren solo a lo encontrado antes de la PPI, y las líneas continuas oscuras se refieren a lo encontrado después de la PPI.

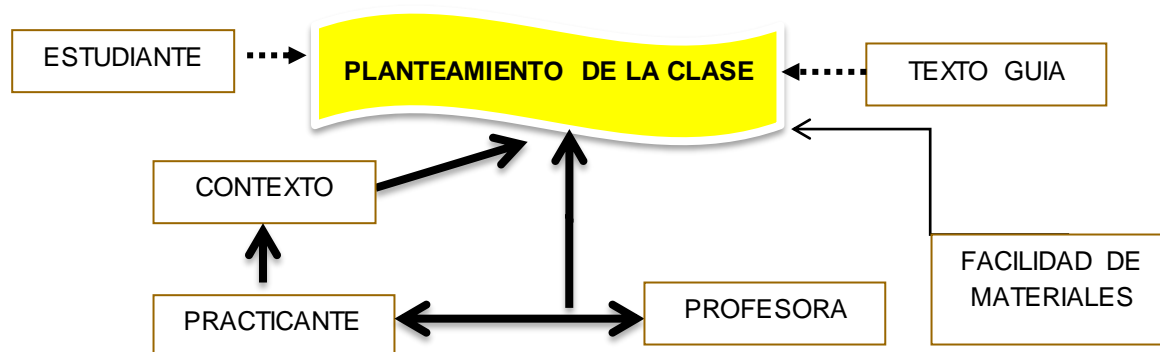


Ilustración 5. Comparación del planteamiento de la clase por parte de la profesora, hallados antes, durante y después de la práctica pedagógica (integral).

El cambio en las actividades, mencionado en la categoría anterior, es un referente para decir que, si bien la profesora sigue utilizando un texto guía, busca relacionarlo con situaciones propias del contexto. Si bien en los tres momentos se menciona a los estudiantes, después de la PPI se evidencia más la intensión por parte de la profesora de involucrarlos en la clase, esto como consecuencia del trabajo conjunto desarrollado durante la PPI con la practicante.

ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA **ASPECTOS QUE TIENE EN CUENTA PARA EL PLANTEAMIENTO DE LA CLASE.**

Los elementos que tiene en cuenta el profesor para el planteamiento de las clases, es visto por Marcelo (1992), dentro del CPP como factor crucial en la medida que determina lo que los profesores van a enseñar y cómo hacerlo. De ahí la importancia de analizar esta categoría.

En los documentos analizados, se observa que antes de la realización de la PPI, la profesora muestra una de las tendencias de los profesores mencionadas por García (2007:40), *Tendencia a la simplificación y al reduccionismo*, que se presenta por no reconocer e integrar las diferentes variables que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, como contexto de la institución, obstáculo de los alumnos, etc., por lo que en el planteamiento de las clases la profesora expresa la facilidad en la búsqueda de los recursos y materiales, además, que el texto guía es la base del planteamiento de las clases sin importar la relación con los demás factores. Siendo los materiales un determinante en el CPP, como lo es el libro de texto (Shulman, 2001) ya que debe de haber una relación entre contenido y contexto, que los libros de texto no siempre plantean, para el lugar determinado donde el profesor realiza su quehacer.

Pero es importante señalar el interés de la profesora durante la práctica pedagógica por vincularse junto con la practicante en proponer alternativas que mejoren la representación de los contenidos, además, sus observaciones y aportes a la practicante dan cuenta de su capacidad para plantear estrategias de enseñanza significativas, siendo la práctica pedagógica un espacio para la reflexión y posibilitar el cambio. Pues si bien la profesora le brinda a la practicante aspectos importantes para el abordaje de la clase, estos no son evidenciados en

un primer momento (antes de la práctica) por parte de la profesora. Quizás por falta de considerar los intereses de los estudiantes, lo que según Grossman (1990) le permite poder organizar y seleccionar el abordaje de la clase y temáticas a desarrollar.

Los resultados también permiten dar cuenta que en esta categoría, es importante lo que se posibilitó en las categorías anteriores, es decir, la profesora en el planteamiento de sus clases tiene en cuenta diferentes aspectos que pueden impedir o posibilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que permite decir que la profesora reconstruye elementos de su CPP como lo dice Shulman "...mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos..." Shulman (1993:123).

Y es que el estudiante es mencionado por la profesora como factor en el espacio de preparar las clases, en un primer momento se menciona, pero no se pasa a planear situaciones o momentos que lo tengan en cuenta, frente a esto, Saavedra (2013), comenta la importancia de considerar lo difícil que resulta la labor del profesor de Biología, el cual no consiste solo en transmitir información, sino presentarlos de manera significativa, enmarcándolos en un contexto, lo cual en su trabajo de práctica busca dar a conocer, viéndose su producto reflejado en el replanteamiento de las clases de la profesora, con el ánimo de reformar las prácticas educativas, lo cual significa para Olaya & Vega (2009), comenzar con examinar la planeación de la clase. Permitiendo la construcción de su CPP adquiriendo un reconocimiento del contexto como parte importante de la relación de los contenidos con el dónde y a quién se enseña. (Yínger, 1991:31. Citado por Marcelo (1992).

Además, es interesante analizar la reflexión que hace la profesora al finalizar las clases, y mirar por qué salió mal o salió bien, como lo menciona Schön “podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestros conocimientos en la acción pueden haber contribuido a un resultado inesperado” (Schön, 1987:36). En este sentido, el espacio de la práctica pedagógica permitió tanto a la practicante como a la profesora ser consciente de reflexionar sobre sí mismo en cuanto a que se enseña y cómo se organiza lo que se enseña.

10. CONCLUSIONES

La realización del trabajo de grado permite señalar la complejidad del Conocimiento Profesional de los Profesores, debido a la intervención y relación de los componentes que lo constituyen, por lo que no obedece solo al conocimiento de un área específica o nivel de experiencia. Sino a nivel de diversas interrelaciones y transformaciones que surgen en el quehacer.

Si bien el Conocimiento Profesional comienza a construirse desde la formación profesional docente, es una construcción que no se debe detener en ningún momento del ejercicio docente, pues los resultados de este trabajo muestran que es en la práctica profesional donde se fortalece y perfila mediante la interacción con otros colegas, el contexto y los estudiantes.

La práctica pedagógica, fue una manera de interactuar con la profesora de Biología compartiendo experiencias en el ámbito didáctico, pedagógico y disciplinar, que aportan elementos que contribuyen a la formación profesional tanto de la profesora en ejercicio como de la practicante. Mostrado la complejidad que involucra realizar la práctica pedagógica por sus múltiples implicaciones que tiene tanto sobre el practicante como sobre la institución y profesor con quien se desarrolla.

En el trabajo se hizo evidente la motivación que tuvo la profesora de Biología por parte de la practicante, para elaborar nuevas e innovadoras formas de representar el contenido reflejando su interés, empeño y constancia por mejorar su práctica profesional. Por lo que los profesores siempre deben estar dispuestos a elegir la mejor forma de representar y dar a conocer las temáticas del contenido, siempre poniendo en evidencia la claridad y apropiación de su Conocimiento Profesional.

El haber tenido en cuenta a los estudiantes en las categorías de este trabajo, permitió por parte de la profesora Y practicante ser conscientes de la importancia de tenerlos en cuenta en la organización de los contenidos y en el planteamiento de actividades. Así como en el análisis evidenciar el cambio de actitud de los estudiantes hacia la clase de Biología, reflejado en su interés hacia ella después de la intervención de la práctica, permite decir que los cambios en el CPP de la profesora han sido satisfactorios y fueron enriquecidos por el intercambio de ideas que sostuvo con la practicante, y su acto reflexivo.

A la practicante la realización de este trabajo le aportó en la medida en que se hizo consciente de las características en la construcción del CPP, lo que significa también apropiarse con mayor seguridad de su profesión en la construcción de la identidad profesional, en donde el rol docente de aprendiz permitió fortalecer las capacidades personales y profesionales, aportando constantemente en la renovación del compromiso al enseñar.

Por último, y para responder a la pregunta sobre si aportó la práctica pedagógica a la construcción del CPP de la profesora de Biología, considero que el haberse dado un dialogo entre practicante y profesora facilitó dar a conocer al profesor como un sujeto de conocimientos propios, que involucra el ser observadores, creativos e investigativos para poder aprovechar las situaciones del contexto e intereses de los estudiantes y así determinar el camino más adecuado a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Reconociendo por parte de la profesora sus potencialidades en cuanto a su Conocimiento profesional, como lo es la articulación entre los componentes del CPP. También es posible decir que esta experiencia no solo logró aportar a la construcción del Conocimiento Profesional de la profesora, reflejado en los análisis de las diferentes categorías, sino que también le permitió a la practicante construir su conocimiento profesional

BIBLIOGRAFIA

AMÓRTEGUI, E. (2011). Concepciones sobre prácticas de campo y su relación con el conocimiento profesional del profesor de futuros docentes de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional.

ACEVEDO, J. (2009). Conocimiento Didáctico del Contenido para la enseñanza de la Ciencia. *Revista Eureka. Sobre la enseñanza y divulgación de las ciencias*. Vol. 6. Núm. 1.

ANGULO, R. et al. (2000). Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. Editores Akal, S.A. Madrid.

BONILLA, E & RODRÍGUEZ, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación social en ciencias sociales*. Bogotá (Colombia): Grupo Editorial Norma.

CARR W. & KEMMIS S. (1988). "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado". Editorial Martínez Roca. Barcelona.

CARRASCOSA, J.; FERNÁNDEZ, I.; GIL, D. Y OROZCO, A. (1991). La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de Ciencias ha de saber y saber hacer. *Investigación en la Escuela*, 14, 45 – 61.

CERDA, H. (2011). Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. *Investigar magisterio*. Bogotá. Colombia.

ESCOBAR, G. (2009). Formación investigativa en futuras profesoras. El caso de dos estudiantes en el contexto de la práctica profesional inicial en un programa de licenciatura en biología. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

FERNANDÉZ Ignacio.(2008). Attitudes measures with a Likert scale.Barcelona

GARCÍA, F. (2007), La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En la formación del profesorado. A la luz de una “profesionalidad democrática. Editorial consejería de educación de Cantabria.

GIL, R. (2001). La actividad metacognitiva como actividad desencadenante de procesos autorreguladores de las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias experimentales. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

GROSSMAN, P. (1990). *The Making of a Teacher. The teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College, Columbia University.

KÄPYLÄ, M; HEIKKINEN, J& TUULA, A. (2009). Influence of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education*. Vol. 31, No. 10, 1 July 2009, pp. 1395–1415.

LINARES, V. (2010). Reseña "Periodismo y sentido de la realidad" Revista Comunicación y Sociedad, vol. XIX, nº 1, Universidad de Navarra.

MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, J. and BORKO, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In: GESS-NEWSOME, J. and LEDERMAN, N. (Eds.). *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers. 95-132.

MARCELO, C (1992). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Como%20conocen.pdf>

MARTÍNEZ N. (2008). Impacto de la práctica docente en el alumno del profesorado en inglés. *Revista de educación Diálogos*. Nº 2. Marzo. Pp. 6-24.

OLAYA & VEGA (2009). *Reflexión del profesor sobre la práctica, basada en una unidad didáctica sobre célula*. Trabajo de grado. Universidad pedagógica nacional. Bogotá.

MELLADO, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 289-302.

PEI. 2010. Institución Colegio Departamental José María Landázuri. Proyecto Educativo Institucional.

POLANYI, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Nueva York: Anchor Books Edition.
Porlán, R; Rivero, R & Martin del Pozo, R. (1998). CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y EPISTEMOLOGÍA DE LOS PROFESORES, II: ESTUDIOS EMPÍRICOS Y CONCLUSIONES *Vol. 16, No. 2. Pp. 271-188*.

PORLÁN, R & RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Serie fundamentos nº9. Colección Investigación y Enseñanza. Sevilla (España).

PORLÁN, R; RIVERO, A & MARTIN DEL POZO, R. (1997). Conocimiento profesional Y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias. Vol. 15, No. 2. Pp. 155-171*

PRÁCTICA PEDAGÓGICA INNOVACIÓN Y CAMBIO. (2001). Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN. Proyecto 3.1.1.4 Bogotá.

PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN BIOLOGÍA. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 1999.

RODRÍGUEZ L Y SALAZAR L. (1996). El eje de valores, afectos y competencias sociales del diseño curricular base. Revista electrónica Venezuela analítica. 10. En <http://www.analitica.com/archivo/vam1996.11/soc3.htm>.

SAAVEDRA, B. (2013). Las actitudes en la enseñanza aprendizaje de la biología en el grado octavo "c" de la institución colegio José María Landázuri. Artículo práctica pedagógica.

SCHÖN, D. (1987). El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Temas de educación. Paidós. Ministerio de educación y ciencia. Barcelona. España.

SHULMAN, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. Estudios Públicos.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review* 57(1), 1-22.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Traducción castellana (2005): Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.

SOTO, C. (2006). Precongreso Regional: La profesión Docente. *Revista Educación y Pedagogía*, Marzo, Sepanata, 9-11

TALLAFERRO, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*. La revista venezolana de educación. Venezuela

Universidad Pedagógica Nacional (2004).Objetivos. En *Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional* (pp.49-50). Bogotá: ARFO.

VALBUENA, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Universidad Complutense de Madrid Facultad de educación Departamento de didáctica de las ciencias experimentales.

VILLAR, L. (1999). *Enseñanza reflexiva*. Bilbao. Ediciones Mensajero. .

ANEXOS

Anexo 1. Formato escala Likert a estudiantes.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA
PRACTICA PEDAGÓGICA

Estimado (a) estudiante, con el propósito de conocer las actitudes hacia el aprendizaje de la biología, le solicito a Ud. sea tan amable de responder este cuestionario, siguiendo las instrucciones. Agradezco su participación y su sinceridad, le garantizo que está información será confidencial (por favor no deje ninguna pregunta sin contestar).

Objetivo de la encuesta:

Identificar las actitudes relacionadas con el aprendizaje de la biología.

- I. Marque la letra que exprese su grado de acuerdo o desacuerdo conforme a las siguientes afirmaciones: TA (totalmente de acuerdo), A (de acuerdo), I (indecisión), D (en desacuerdo), TD (totalmente en desacuerdo).

	Ítems	TA	A	I	D	TD
3	Los temas que se abordan en la clase de Biología son interesantes.					
7	La biología es fácil de aprender.					
11	El profesor conoce muy bien la materia que enseña (Biología), y también la enseña de manera agradable.					
16	Disfruto de las actividades de aprendizaje					

	de la Biología, planteadas por el profesor					
17	Siento agrado por la clase de Biología, porque encuentro relación con mi vida diaria.					
22	La Biología es entretenida, y la forma de dar la clase no es aburrida.					
27	El profesor de Biología está siempre dispuesto a prestar ayuda y a aclarar las dudas y dificultades que surjan durante la clase.					
30	En las clases de biología el profesor emplea gran variedad de medios y ejemplos prácticos que permiten al estudiante relacionar la biología con situaciones de la vida diaria.					

Anexo 2. Resultados escala Likert a estudiantes (primera aplicación)

Ítem	Estudiantes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	4	5	4	3	4	2	5	4	2	4
7	3	3	2	1	2	3	5	1	3	3
11	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5
16	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4
17	4	4	3	2	3	3	4	2	3	4
22	3	4	3	1	2	3	4	1	3	3
27	5	5	2	2	4	5	5	4	5	5
30	3	3	3	1	3	3	4	2	3	3
Suma	31	33	25	17	25	27	36	21	28	31

Anexo 3. Resultados escala Likert a estudiantes (segunda aplicación)

Ítem	Estudiantes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
22	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
27	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
30	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

Anexo 4. Formato cuestionario aplicado a los estudiantes.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA
PRACTICA PEDAGÓGICA

Estimado (a) estudiante, con el propósito de conocer las actitudes hacia el aprendizaje de la biología, le solicito a Ud. sea tan amable de responder este cuestionario, siguiendo las instrucciones de cada apartado. Agradezco su participación y su sinceridad, le garantizo que esta información será confidencial (por favor no deje ninguna pregunta sin contestar).

Objetivo de la encuesta:

Identificar las actitudes relacionadas con el aprendizaje de la biología.

CUESTIONARIO:

Marque en la opción **Si o No** según considere.²

1. ¿Le gusta la clase de biología? Si su respuesta es Si, mencione tres razones por las cuales a usted le gusta la biología.

Sí ___ No ___

(a). _____

(b). _____

(c). _____

2. ¿A lo largo de su experiencia como estudiante, las clases de biología han cumplido con sus expectativas? ¿Por qué?

3. Repaso mis lecciones o apuntes de la clase de biología frecuentemente

Sí ___ No___

4. Encuentro nuevas cosas en biología para estudiar sin ayuda.

Sí ___ No___

5. Escucho a mi profesor de biología atentamente.

Sí ___ No___

Marque con una X la posición que exprese mejor su sentir, con respecto al concepto que hace referencia la siguiente escala.

Anexo 5. Resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes.

PREGUNTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1. ¿Le gusta la		

² Preguntas tomadas y adaptadas de Mosquera & Afanador. (2012). Valoración de actitudes hacia la ciencia y actitudes hacia el aprendizaje de la biología en educación secundaria.

	clase de biología?		
A	Gusto por la naturaleza	5	50 %
B	Cosas que no sabia	1	10 %
C	Comparto con mis compañeros	3	30 %
D	Me gustan los temas	2	20 %
E	No dejan tareas	2	20 %
F	Por la profesora	6	60 %
G	Sirve para la vida	5	50 %
H	Me gusta preguntar	2	20 %
I	Es entretenida	3	30 %
J	Me gusta la ciencia	1	10 %
	PREGUNTA 2. ¿A lo largo de su experiencia como estudiante, las	FRECUENCIA	PORCENTAJE

	clases de biología han cumplido o con sus expectativas?				
A	Gusto por la naturaleza	1		10 %	
B	Cosas que no sabía	3		30 %	
C	Por la profesora	1		10 %	
D	Sirve para la vida	3		30 %	
E	Es entretenida	1		10 %	
F	Hay muchas cosas que no han dicho.	1		10 %	
G	Aburrida	3		30 %	
	PREGUNTA	SI		NO	
		FRECUENCI	PORCENTAJ	FRECUENCI	PORCENTAJ
		A	E	A	E
3	Repaso mis lecciones o apuntes de la clase de biología	6	60 %	4	40 %

	frecuentemente				
4	Encuentro nuevas cosas en biología para estudiar sin ayuda.	9	90 %	1	10%
5	Escucho a mi profesor de biología atentamente	9	90 %	1	10%

Anexo 6. Entrevista semiestructurada de grupo focal a los estudiantes durante la práctica pedagógica (integral).

Moderadora: buenos días chicos, gracias por estar aquí y colaborar en este trabajo.

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10: hola Bleidy.

Moderadora: ¿la profesora les comento cual es el motivo de esta entrevista?

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10: si señora

Moderadora: bien, el objetivo de esta entrevista es el de identificar las actitudes relacionadas con el aprendizaje de la biología. Siéntanse cómodos, vamos a empezar con algunas preguntas.

Moderadora: ¿Les agrada que llegue el momento de la clase de biología?

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10: si

Moderadora: ¿Por qué?

Estudiante 1: pues sí.

Estudiante 3: es una clase diferente, tenemos muchas dudas y la profe nos aclara las dudas.

Moderadora: ¿Por qué es diferente?

Estudiante 6: los temas son chéveres le sirven a uno

Moderadora: y ¿en las otras clases no les aclaran dudas?

Estudiante 9: pues sí, pero, a mí me gusta la clase de ciencias

Estudiante 3: nos llama la atención la clase, la profesora se da a entender bien

Estudiante 4: son cosas que le sirven para uno, si me entiende, para la vida

Moderadora: bueno, entonces, ¿Qué más se podría decir que hace la clase de biología interesante?

Estudiante 2: la forma como lo explica, como la profesora explica como lo dicta

Estudiante 3: ella explica para que podamos entender bien.

Estudiante 1: digamos si uno no entiende le pregunta, y ella explica otra vez de buena manera, si, no hace caras de que ¡hay otra vez!

Moderadora: y ¿Qué otras cosas hacen que la clase de biología sea interesante?

Estudiante 1: no pues eso, la profesora tiene una forma especial de ser con nosotros, y pues yo creo que la profesora influye en que la clase nos guste

Estudiante 10 y 8: a ha, sí .

Moderadora: La profesora, ¿relaciona los temas de biología con situaciones de la vida cotidiana?

Estudiantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10: Sí.

Estudiante 7: para que entendamos mejor

Moderadora: ¿Cómo cuáles?, denme ejemplos

Estudiante 4: ya se, cuando hablamos lo del ADN, que los hijos que nacen con ojos azules según los papas, o que a veces los papas no tienen ojos azules, pero lo hijos si, y no quiere decir que sean hijos de otro señor
(Todos se ríen)

Si algo así ese era un ejemplo que ella nos colocaba

Moderadora: y... ¿se acuerdan de alguna otra situación?

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10: todos dicen: pues... ja, ja, ja, no.

Moderadora: bueno y ustedes ¿Dedican tiempo a repasar los apuntes de la clase de biología, fuera del colegio?

Estudiante 2: si, el cuaderno que más me gusta repasar es el de biología

Estudiante 5: yo no, pongo atención pero no repaso, rara vez, en veces una leírita y ya

Estudiante 1: yo no, yo cojo el cuaderno para mirar si hay tareas y ya.

Moderadora: estudiante2, ¿Qué hace que le guste repasar lo que ve en la clase de biología?

Estudiante 2: me gusta mucho la materia, y pues también repaso los otros cuadernos.

Moderadora: ¿Cuánto tiempo dedica a repasar los apuntes de la clase de biología?

Estudiante 2: por ahí media hora, los días que tengo biología, ósea dos días a la semana

Moderadora: Las actividades que la profesora plantea para el desarrollo de las clases, ¿les permite aprender el tema de manera fácil?

Estudiante 3: si, ella explica muy bien

Estudiante 1: explica muy fácil

Estudiante 3: ella tiene una forma especial de decir las cosas

Moderadora: ¿Cómo especial?

Estudiante 3: si, ósea ella repite si alguien no entiende de buena manera

Moderadora: que actividades utiliza la profesora para explicar, y que ustedes entiendan

Estudiante 2 y 9: hace dibujos

Estudiante 1: si, y luego explica parte por parte, casi siempre

Moderadora: ¿les gusta trabajar en grupo?

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10: si

Estudiante 1: porque comparto con mis compañeros, y hay otro que le ayude a uno a decir si esa es la respuesta

Estudiante 3: no, a mi si no me gusta trabajar en grupo, uno trabaja con los apuntes que uno tenga

Estudiante 6: ¿y si no entiende o le hace falta algo?

Estudiante 3: pues para eso está la profesora, yo le pregunto a la profesora, ya si dicen que me toca trabajar en grupo pues trabajo, pero no me gusta porque empiezan hablar de otras cosas y no rinde.

Estudiante 2: yo sí, uno se ayuda entre los compañeros, lo que pasa es que toca saber con quién uno se a hacer, porque si usted se va hacer con x, ¡pues no va hacer nada!

Estudiante 1: eso es verdad, y uno solo trabaja y los demás copien y uno regale nota

Estudiante 4: si es verdad.

Moderadora: ¿Cuáles son las actividades que realizan en grupo?

Estudiante 1, estudiante2, y estudiante3: talleres

Estudiante 3: es como para repasar

Estudiante 1: evaluaciones, pero a veces

Estudiante 2, estudiante 3, estudiante 7: no, evaluaciones no

Estudiante 1: como que no, pues no siempre pero a veces

Estudiante 3: son talleres sobre el tema que estamos viendo

Moderadora: y ¿les gusta realizar esos talleres?

Estudiante 1: si, uno aprende más

Estudiante 2: si, porque nos da unas preguntas y unas copias para uno hacer el taller y hay esta todo, si

Moderadora: es decir, que las preguntas son textuales, ósea las encuentran en la copia que la profesora les da

Estudiante 2: si, es leer los subtítulos y ubicar las respuestas.

Moderadora: ¿Cómo así?

Estudiante 1: si, uno no lee todas las copias uno ubica mas o menos donde esta la respuesta, ¿uno para que va a leer todo?

Moderadora: a ya

Estudiante 3: a mí me gusta hacerlos, sí, pero a veces sola o que la profesora organice los grupos, porque a si uno quiera trabajar se pone es hablar por allá de otras cosas, digamos dice: hay, espere un comercial chiquito y ahorita seguimos, y ahí se quedan (Todos nos reímos)

Moderadora: bueno, y el nivel de interés para realizar un trabajo en biología, ¿aumenta cuando sabe que va hacer evaluado?

Estudiante 3: pues cuando uno no entiende el trabajo y sabe que no tiene nota, yo no lo hago

Estudiante 1: si, si uno entiende como es, uno le agrada hacerlo pero si es difícil le da pereza

Estudiante 3: claro que si tiene nota, pues... uno lo hace

Estudiante 5: si

Estudiante 2 yo si siempre los hago, así los calificuen o no, porque si los dejan será por algo, si, es para uno aprender

Moderadora: ¿Cuándo no contestan adecuadamente en las respuestas, ya sea en un examen o ante una pregunta de manera oral, tratan luego, de encontrar la respuesta correcta?

Estudiante 2: yo miro en que falle, para luego corregir

Estudiante 3: si, porque si vuelven luego a preguntar lo mismo, entonces uno ya sabe y no se vuelve a equivocar

Estudiante 6: aja

Estudiante 3: claro que si perdí muy bajita la valuación yo no corrijo, pero si me quedaron hartas preguntas bien, entonces uno mira en que fue que se equivoco

Estudiante 1: yo casi siempre, a veces, cuando veo que es importante y de pronto lo vuelvan a preguntar o si le pregunta a uno la profesora durante la clase y uno no sabe y ve que de pronto le pueden preguntar lo mismo en una evaluación uno mira como es

Moderadora: ¿realizan con agrado las tareas establecidas en biología?

Estudiante 2: Si, aunque las tareas que la profesora deja son poquitas

Moderadora: y ¿les gustaría que les dejara más tareas la profesora de biología?

Estudiante 1, estudiante 2 y estudiante 3: no

Moderadora: bueno, y ¿realizan las tareas de biología con agrado?

Estudiante 2: yo si las hago con agrado, es más, cuando hay tareas en biología es la primera que hago, no de verdad

Estudiante 1: yo hago las que son más fácil primero, y después las que ya toca investigar o algo así, ósea, si es fácil la hago con gusto si no me da pereza

Estudiante 3: yo no miro que materia me gusta, si no que aparto los cuadernos en los que tengo tareas, y el que me quede arriba por ese comienzo

Moderadora: pero ¿hace las tareas de biología con gusto?

Estudiante 3: pues si, a mi si me gusta hacerlas, además las tareas que la profe nos deja casi siempre son fáciles, de consultar algo o cosas así.

Moderadora: gracias muchachos por su colaboración

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 chao Bleidy

Anexo 7. Entrevista semiestructurada de grupo focal a los estudiantes después de la práctica pedagógica (integral).

Moderadora: buenos días chicos y chicas ¿Cómo han estado?

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5: hola Bleidy, súper.

Estudiante 2: aunque la hemos extrañado resto.

Moderadora: ¿sí?, ¿por qué?

Estudiante 2: porque por ejemplo como usted nos saluda, “hola chicos”, ja, ja.

Estudiante 1, 3, 4, 5: si, ja, ja, ja.

Moderadora: bueno, vamos hablar un poco acerca de cómo les ha ido en la clase de Biología, ¿les parece?

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5: listo.

Moderadora: ¿las clases de Biología son interesantes?, ¿por qué?

Estudiante1: a veces, cuando la profe nos dicta mucho, o ella habla y habla, no son interesantes.

Estudiante 2: a mí me parece interesantes, se aprenden cosas chéveres

Estudiante 4: además la profe ha cambiado desde que usted vino, eso que dice el

Estudiante 1, ella ha cambiado resto, ya no dicta tanto. Hace otras cosas... diga usted.

Estudiante 5: si, cada clase trae algo diferente y pues eso hace que sea interesante.

Moderadora: ¿la profesora cambia el tipo de actividades dependiendo el tema a trabajar?

Estudiante 3: sí, por que no siempre es lo mismo, digamos en genética hablamos de nuestras familias, leímos. Y en evolución, dibujamos, hicimos talleres.

Moderadora: ¿Qué actividades plantea la profesora para el desarrollo de las clases?

Estudiante 3: a veces nos trae el dado, el que usted hizo Bleidy, salimos del salón, leemos, dibujamos, toca hablar en grupos sobre algún tema, eso es lo que me acuerdo

Estudiante 1: también a veces hacemos talleres, copiamos cosas del tablero... y pues eso.

Estudiante 2: sí.

Moderadora: cual actividad les gusta más?

Estudiante 5: cuando toca dibujar

Estudiante 4: hacer trabajo en grupo

Estudiante 2: dibujar y hablar de una lectura

Estudiante 1: trabajo en grupo, cuando toca hablar entre nosotros.

Moderadora: ósea que en las clases de Biología, ¿trabajan en grupo?

Estudiante1: sí, a veces.

Moderadora: ¿qué actividades trabajan en grupo?

Estudiante 4: talleres, de unas copias respondemos unas preguntas. Lecturas, leemos y hablar sobre eso. Resolver crucigramas. Resolver preguntas de un tema, y el grupo que vaya resolviendo va teniendo puntos.

Estudiante 1, 2, 3, 5: sí eso... no nos acordamos de más.

Moderadora: les agrada trabajar en grupo, ¿por qué?

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5: sí

Estudiante 5: uno habla con los compañeros, se ayuda, aunque cuando toca hablar es difícil ponerse de acuerdo, pero es chévere.

Estudiante 3,1, 2, 4: sí.

Moderadora: en las clases de Biología, se tiene en cuenta situaciones de su vida, frente a los temas tratados?

Estudiante 2: si, en genética, hablamos mucho de la genética de nuestra familia, también de los animales que tenemos en la casa, de enfermedades.

Estudiante 4: también ahorita estamos hablando de las quebradas del municipio, de donde nos podemos bañar y donde no, y como mejorarlas porque están contaminadas. .

Estudiante 3: con usted hablamos del embarazo adolescente, eso es de la vida cotidiana.

Moderadora: ¿se le facilita aprender o comprender los temas de las clases de Biología?, ¿Qué hace fácil o difícil aprender los temas de Biología’

Estudiante1: a mí sí, los temas son fáciles, yo los entiendo, tal vez por como la profesora es con nosotros y por lo que nos coloca hacer.

Estudiante 2: a mí también me parecen fáciles, yo entiendo más cuando ella explica y luego uno hace una actividad , así uno recuerda y si tiene preguntas se las hace a la profesora

Estudiante 3: a mí también me parecen fáciles, yo entiendo más cuando ella explica y luego uno hace una actividad, a si uno recuerda, o si tiene preguntas se las hace a la profe.

Estudiante 5: hay cosas que yo no entiendo, de pronto es porque a mí no me gusta tanto la Biología, me gusta tocar guitarra. Por lo que a veces no pongo atención eso de pronto hace que no entienda, porque cuando pongo atención si entiendo.

Estudiante 2. La Biología es muy bonita, yo la entiendo, de pronto por lo que a mí me gusta.

Moderadora: ¿le agrada desarrollar las tareas que le asigna la profesora?

Estudiante 5: la profesora no deja tareas, eso es chévere, ja, ja, ja.

Estudiante 2: si, la profe no deja tareas.

Moderadora: ¿Qué le gustaría cambiarle a la clase?

Estudiante 2: a mí me gusta como la profe la da.

Estudainte1: que la profe regañara o sacara a unos que fomentan el desorden, ja, ja,

Estudiante 5: que la profe nos sacara más del salón, y que dibujáramos más,

Estudiante 4: que antes de terminar el año la profe nos sacara algún lado.

Estudiante 3: a mí me gusta.

Moderadora: que le gustaría que permaneciera en la clase

Estudiante 1, 2, 3, 4, 5: todo

Moderadora: ¿Qué temas les gustaría que trabajaran en la clase de Biología?

Estudiante 5: lo del embarazo, el noviazgo, mas o menos eso de lo que usted nos habló.

Estudiante 1 y 4: la drogadicción

Estudiante 2: más acerca de la vida de los animales

Estudiante 3: como uno evitar muchas enfermedades.

Moderadora: gracias por su tiempo chicos y chicas

Anexo 8. Entrevista semiestructurada individual a los estudiantes después de la práctica pedagógica (integral).

Estudiante 6

Moderadora: ¿las clases de Biología son interesantes?, ¿por qué?

Estudiante 6: si, son interesantes, aunque a veces son aburridas, pero pues pocas veces.

Moderadora: ¿Cuándo son aburridas?

Estudiante 6: cuando toca copiar mucho, porque uno copia y copia y ni sabe lo que copia, ja, ja, ja.

Moderadora: ¿Qué actividades plantea la profesora para el desarrollo de las clases?

Estudiante 6: trabajo en grupo, leer, talleres, charlas, a veces salir del salón a hacer juegos para repasar lo visto en las clases.

Moderadora: ¿Cuál de las actividades le gusta más?, ¿por qué?

Estudiante 6: las charlas, porque casi todos hablamos y no solo la profesora, y porque uno le puede decir al compañero porque si o por qué no, depende lo trabajado en clase.

Moderadora: ¿Qué actividades trabajan en grupo?, ¿le gusta trabajar en grupo?

Estudiante 6: hacemos talleres, charlas, juegos. A mí si me gusta trabajar en grupo por que comparto con mis compañeros, y nos colaboramos.

Moderadora: ¿la profesora cambia el tipo de actividades dependiendo el tema a trabajar?

Estudiante 6: si, a veces no salimos del salón, solo talleres, a veces salimos del salón, por ejemplo en evolución hicimos una actividad que salimos del salón.

Moderadora: a usted, ¿se le facilita aprender o comprender los temas de la clase de Biología? ¿Qué hace fácil o difícil aprender los temas de la clase de Biología?

Estudiante 6: pues sí, yo aprendo aunque unos son más fáciles que otros, y eso depende de cómo la profesora explique, por que digamos, si ella habla y habla uno casi no entiende, pero si ella explica un poquito y luego uno puede hacer algo, y así, pues uno va entendiendo.

Moderadora: ¿hay relación entre los temas tratados en las clases de Biología y su vida?

Estudiante 6: pues....., no mucho es más como para uno aprender cosas, pero así que sean de mi vida-, no.

Moderadora: ¿Qué temas le gustaría que la profe tratara en la clase de Biología?

Estudiante 6: pues....., digamos que los temas son chéveres, pero sería chévere que digamos se hablara más de la importancia de ellos para uno, si, pues digamos enfermedades, drogadicción, como hacer uno para ser científico, cosas así.

Moderadora: ¿Qué le gustaría cambiarle a la clase?

Estudiante 6: que la profesora hablara un poco más durito, y hablara menos cosas aburridas, ja, ja, digamos que diga cosas que uno pueda entender, y pues lo demás está bien.

Moderadora: ¿Qué le gustaría que permaneciera en la clase?

Estudiante 6: el trabajo en grupo, ja, ja, ja.

Estudiante 7

Moderadora: ¿las clases de Biología son interesantes?, ¿por qué?

Estudiante 7: si y no, depende. A veces toca hacer cosas re aburridas, o hablar de cosas que no me gustan.

Moderadora: ¿Qué actividades plantea la profesora para el desarrollo de las clases?

Estudiante 7: dictar, talleres en grupo, crucigramas, charlas en mesa redonda, dibujar,

Moderadora: ¿Cuál de las actividades le gusta más?, ¿por qué?

Estudiante 7: dibujar, a mí me gusta dibujar.

Moderadora: ¿Qué cosas dibujan?

Estudiante 7: imaginarnos como sería algo, digamos un fósil, también, los dibujos que ella hace en el tablero.

Moderadora: y ¿qué otras actividades realizan en grupo?

Estudiante 7: no pues talleres, y dialogar entre nosotros sobre el tema

Moderadora: a usted ¿le gusta trabajar en grupo?

Estudiante 7: a veces, es que hay compañeros que no hacen nada, y a uno le toca hacer todo solo.

Moderadora: ¿la profesora cambia el tipo de actividades dependiendo el tema a trabajar?

Estudiante 7: pues si, de una clase a otra, pero siempre son las mismas, ¿si me entiende?, los mismos juegos o actividades.

Moderadora: a usted, ¿se le facilita aprender o comprender los temas de la clase de Biología? ¿Qué hace fácil o difícil aprender los temas de la clase de Biología?

Estudiante 7: si yo comprendo la Biología. Pero, si depende de la profe, cuando explica cosas claras yo entiendo, pero también depende del cuidado que uno ponga en la clase.

Moderadora: ¿hay relación entre los temas tratados en las clases de Biología y su vida?

Estudiante 7: a veces, hay cosas que yo creo que no le sirven a uno para nada, pero hay otras que sí, digamos todo lo que hablamos con usted, a uno le sirve, pero eso de la evolución y eso, a mí no me sirve para nada.

Moderadora: ¿Qué temas le gustaría que la profe tratara en la clase de Biología?

Estudiante 7: pues... muchos, conocer más sobre nuestro cuerpo, sobre los animales, sobre plantas.

Moderadora: ¿Qué le gustaría cambiarle a la clase?

Estudiante 7: que a veces fuera menos aburrida, que hiciéramos otras actividades, y no siempre las mismas, aunque son chéveres.

Moderadora: ¿Qué le gustaría que permaneciera en la clase?

Estudiante 7: la forma como nos trata la profe, porque es amable.

Estudiante 8

Moderadora: ¿las clases de Biología son interesantes?, ¿por qué?

Estudiante 8: si, aprendemos cosas nuevas.

Moderadora: ¿Qué actividades plantea la profesora para el desarrollo de las clases?

Estudiante 8: eh..., copiar lo que ella dicta, dibujar, talleres, jugar, preguntarle a otros estudiantes del colegio sobre un tema, por ejemplo que piensan sobre la quebrada del municipio, mapas conceptuales, salimos del salón a hacer eso que usted nos hizo...

Moderadora: ¿qué cosa?

Estudiante 8: la carrera de observación.

Moderadora: ¿Cuál de las actividades le gusta más?, ¿por qué?

Estudiante 8: cuando salimos del salón, porque uno se la pasa todo el día hay sentado, entonces nos desestresamos y también aprendemos, porque hay también se aprende. .

Moderadora: ¿trabajan en grupo?

Estudiante 8: si

Moderadora: ¿Qué actividades trabajan en grupo?

Estudiante 8: talleres, así como los que usted veía cuando estaba acá, y debates.

Moderadora: a usted ¿le gusta trabajar en grupo?, ¿por qué?

Estudiante 8: si, entre todos aprendemos, la profe no habla tanto y me gusta poder debatir con mis compañeros, digamos sobre lo que pensamos de la clonación.

Moderadora: ¿la profesora cambia el tipo de actividades dependiendo el tema a trabajar?

Estudiante 8: si, a veces solo copiamos, otras veces nos saca del salón... depende el tema.

Moderadora: a usted, ¿se le facilita aprender o comprender los temas de la clase de Biología? ¿Qué hace fácil o difícil aprender los temas de la clase de Biología?

Estudiante 8: si, por que pongo atención, y también me gusta la Biología.

Moderadora: ¿hay relación entre los temas tratados en las clases de Biología y su vida?

Estudiante 8: claro, todo le sirve a uno para la vida. .

Moderadora: ¿Qué temas le gustaría que la profe tratara en la clase de Biología?

Estudiante 8: pues a mí me gusta lo que hemos visto, no sé qué más..., de pronto, sobre animales, es que sobre eso casi no vemos.

Moderadora: ¿Qué le gustaría cambiarle a la clase?

Estudiante 8: que en los debates la profe hablara más, lo demás está bien.

Moderadora: ¿Qué le gustaría que permaneciera en la clase?

Estudiante 8: los trabajos en grupo, y las actividades fuera del salón.

Estudiante 9

Moderadora: ¿las clases de Biología son interesantes?, ¿por qué?

Estudiante 9: no, es que toca copiar y copiar, o si no, hablar entre los compañeros, y a mí casi no me gusta participar

Moderadora: ¿Por qué no le gusta participar?, ¿en otras materias participa?

Estudiante 9: no, es que no me gusta casi hablar delante de todos.

Moderadora: ¿Qué actividades plantea la profesora para el desarrollo de las clases?

Estudiante 9: talleres, dibujar, crucigramas, debates, entrevistas, carreras de observación, ruleta... no me acuerdo de más.

Moderadora: ¿Cuál de las actividades le gusta más?, ¿por qué?

Estudiante 9: hacer crucigramas y resolverlos, porque uno recuerda todo lo que ha visto hasta donde nos toca hacer el crucigrama, y resuelve el de otro compañero.

Moderadora: ¿la profesora cambia el tipo de actividades dependiendo el tema a trabajar?

Estudiante 9: no casi no.

Moderadora: ¿en las clases de Biología, trabajan en grupo?, ¿qué actividades trabajan en grupo?

Estudiante 9: trabajamos talleres y diálogos, ah... también entre grupos participamos en las actividades de la ruleta, o carrera de observación y otras.

Moderadora: a usted ¿le gusta trabajar en grupo?, ¿por qué?

Estudiante 9: si, rinde más hacer los talleres, y es chévere competir entre los demás grupos, pero no me gusta es cuando toca hablar entre todos.

Moderadora: a usted, ¿se le facilita aprender o comprender los temas de la clase de Biología? ¿Qué hace fácil o difícil aprender los temas de la clase de Biología?

Estudiante 9: eh..., si, yo entiendo, depende lo que toque hacer uno entiende, pues primero como la profe explique.

Moderadora: ¿hay relación entre los temas tratados en las clases de Biología y su vida?

Estudiante 9: si, por que son cosas que uno puede poner en práctica o le sirven para más adelante.

Moderadora: ¿Qué temas le gustaría que la profe tratara en la clase de Biología?

Estudiante 9: eh..., no sé, ja, ja, ja, pues no sé, lo que hemos visto es interesante.

Moderadora: ¿Qué le gustaría cambiarle a la clase?

Estudiante 9: que no tocar copiar mucho, que la profesora explicara un poco más, y, los talleres, casi no me gustan.

Moderadora: ¿Qué le gustaría que permaneciera en la clase?

Estudiante 9: las otras actividades, son bonitas.

Estudiante 10

Moderadora: ¿las clases de Biología son interesantes?, ¿por qué?

Estudiante 10: si, la profe es súper buena gente, aprendemos cosas chéveres y hacemos cosas chéveres.

Moderadora: ¿Qué actividades plantea la profesora para el desarrollo de las clases?

Estudiante 10: dibujar, talleres, juegos

Moderadora: ¿Qué clase de juegos?

Estudiante 10: digamos entre grupos nos vamos haciendo preguntas y el que responda ve teniendo puntos, también, ir encontrando pistas y responder preguntas.

Moderadora: ¿Cuál de las actividades le gusta más?, ¿por qué?

Estudiante 10: las de los grupos, porque es chévere hacer todo rápido para ganar.

Moderadora: ósea que a usted ¿le gusta trabajar en grupo?, ¿por qué?

Estudiante 10: si, por que con los compañeros nos ayudamos para responder o acabar más rápido y poder ganar.

Moderadora: ¿la profesora cambia el tipo de actividades dependiendo el tema a trabajar?

Estudiante 10: todas las clases hacemos algo diferente, y eso es chévere, pero en todos los temas hacemos las mismas cosas: talleres, salimos del salón, en fin.

Moderadora: a usted, ¿se le facilita aprender o comprender los temas de la clase de Biología? ¿Qué hace fácil o difícil aprender los temas de la clase de Biología?

Estudiante 10: si yo los entiendo, por como la profe explica, las actividades que hacemos y también me sirven para repasar. Lo difícil es digamos cuando la profe hace evaluaciones escritas y pregunta sobre los talleres, como hemos copiado mucho, es difícil aprenderme todo eso.

Moderadora: ¿hay relación entre los temas tratados en las clases de Biología y su vida?

Estudiante 10: algunos, otros pues son cosas que debo saber para poder terminar una carrera universitaria, pero pues algunos si sirven par la vida de uno como tal,, por ejemplo como saber el tipo de sangre y la importancia de las hormonas.

Moderadora: ¿Qué temas le gustaría que la profe tratara en la clase de Biología?

Estudiante 10: pues no sé, que más temas se verán en Biología. No, no se.

Moderadora: ¿Qué le gustaría cambiarle a la clase?

Estudiante 10: las evaluaciones donde toca aprenderse muchas cosas de memoria

Moderadora: ¿es que hay otras formas de cómo la profe evalúa, que no sean escritas y de memoria?

Estudiante 10: si, hay unas que es como lo que usted nos hacía, digamos, nos dice una situación y tenemos que decirle que haríamos según lo aprendido, o mediante un juego respondemos preguntas.

Moderadora: ¿Qué le gustaría que permaneciera en la clase?

Estudiante 10: las actividades, pero que la profe nos trajera otras diferentes también.

Anexo 9 Entrevista semiestructurada a la profesora de Biología durante la práctica pedagógica (integral).

Moderadora: ¿Qué se necesita para ser profesor de biología?

Profesora: primero que todo la vocación, y luego todo lo relacionado con la naturaleza, los seres vivos, en fin.

Moderadora: ¿por qué considera importante la vocación para desempeñarse como profesor?

Profesora: mire Bleidy, es difícil desempeñar una labor que no emocione, y yo creo que si uno no tiene vocación para enseñar o mejor dicho no le gusta, llega el

momento en que se va a aburrir, pueda que en determinado momento se aburra, pero, si no le gusta peor. Esta materia necesita que a uno le guste y eso mismo infundir en los estudiantes para que se les facilite aprenderla”,

Moderadora: y ¿Qué es lo más difícil de ser profesor de biología?

Profesora: que no se tengan los espacios o sean muy limitados, la falta de implementos en la institución también lo limitan a uno.

Moderadora: cuales serían esos espacios... los que dice que son muy limitados

Profesora: no tener un lugar para llevar a los niños a observar algo, por ejemplo los museos, no están, y el colegio tampoco ayuda a que se pueda llevar los niños a alguno de ellos. Ah, y también puede llegar hacer difícil ser profesor de biología si no le gusta esta asignatura, y lo es por que toco, como sucede en algunos casos, porque esta materia necesita de que a uno le guste y así también infundir eso en los estudiantes. La falta de implementos en la institución limita el desarrollo de las clases, a veces uno podría explicarles con laboratorios y así entienden mejor, pero como no hay laboratorio

Moderadora: en el momento de preparar la clase ¿Qué tiene en cuenta?

Profesora: las estrategias para que el estudiante le agrade la clase, también la facilidad para tener o buscar los recursos que me permitan el desarrollo de la clase, eso principalmente.

Moderadora: en las actividades planteadas por usted durante las clases de biología, ¿los estudiantes responden o se comportan igual en todas?

Profesora: eso depende de cómo la tenga o la desarrolle, en algunos casos se hace más participativa por parte de los estudiantes, otras es de socializar o desarrollar trabajos, y así, lo importante es hacerlas agradable para que no se cansen de siempre lo mismo.

Moderadora: y en esas actividades ¿los estudiantes se comportan igual?

Profesora: no, digamos que participan más cuando es de socializar un taller, o que den ejemplos, que cuando les dicto, cuando les dicto hacen más silencio, pero dicen que se aburren mas

Moderadora: ¿le agrada que los estudiantes trabajen en grupo? ¿Por qué?

Profesora: si, por que es una forma de que compartan sus diversas ideas sobre el tema y al final se hace una socialización general para fortalecer más sus ideas, durante el periodo desarrollamos dos o tres trabajos en grupo.

Moderadora: ¿qué tipo de trabajos o actividades le gusta que los estudiantes desarrollen en grupo?

Profesora: desarrollo de talleres, laboratorios, observar videos, exposiciones

Moderadora: al finalizar la clase ¿siente satisfacción por las actividades realizadas? ¿Por qué?

Profesora: pues si, por que uno sabe hasta qué punto la clase fue agradable para el estudiante, algunos grupos en algunos casos quieren desordenarse, entonces, aplico estrategias de disciplina, y se continua sin problema, entonces, si algo no sirvió o salió mal durante la clase uno mira cómo puede mejorar, eso hace que uno salga satisfecho porque siempre aprende algo.

Moderadora: al finalizar la clase ¿le surgen nuevas ideas para abordar la temática?

Profesora: si, depende como se haya abordado la clase, por ejemplo, si hubo desorden por parte de los estudiantes, entonces sin tener planeado un quiz o evaluación la próxima clase lo hago.

Moderadora: para que la clase cumpla con las expectativas planeadas ¿depende más del profesor o del estudiante?

Profesora: el profesor es el dueño de la clase, por lo tanto depende del profe del profesor, porque es el eje de lo que pase o quiere que pase, es decir, si mantiene una clase agradable las expectativas se cumplen y generan buenos resultados o nuevos planes para la próxima, el profesor es el dueño de la clase por lo tanto depende más del profe.

Moderadora: hay desinterés en los estudiantes en la clase de biología? ¿Por qué?

Profesora: el desinterés se presenta por que no les gusta que se les exija, creen que si no trabajan o no prestan atención es mejor, en este colegio el mayor desinterés se presenta por falta de ganas, vienen por venir. Pero pues, hay que

buscar recursos y materiales para el desarrollo de la clase, a ver si la situación mejora

Moderadora: ¿Qué hacer para que los estudiantes se interesen más en las clases de biología?

Profesora: buscar otras estrategias, permitiendo que el estudiante se involucre, hacer evaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones, para mejorar en lo que se está fallando. Y también buscar recursos y materiales para el desarrollo de la clase. Aunque por más que uno les explique, si ellos están en otro cuento no van a aprender

Anexo 10. Entrevista semiestructurada a la profesora de Biología después de la práctica pedagógica (integral).

Moderadora: buenos días profesora, para mí es un gusto poder dialogar nuevamente con usted.

Profesora de Biología: el gusto es mío, gracias por estar acá, y siempre puede contar conmigo.

Moderadora: ¿Cómo ha sido el interés de los estudiantes del grado octavo hacia la clase de Biología?

Profesora de Biología: usted sabe que ellos son un poco desinteresados en el estudio, pero mire Bleidy que he tratado de realizar actividades que los motive, y pues han estado más motivados en la clase, participan, realizan las actividades, aunque a veces pues hacen desorden pero eso es normal en ellos. He tratado de realizar actividades que los motive, y pues se ha visto un cambio en ellos

Moderadora: entonces, ¿Qué cosas cree usted han hecho que la clase sea más agradable?

Profesora de Biología: el plantearles espacios en que ellos participen más, eso principalmente. Hay que hacerles ver la importancia de la Biología para la vida, mire que los chicos hasta me han dicho que aprendieron y se acuerdan lo que usted les enseñó, porque les hablaba de cosas de ellos, o sea de sus vidas, y que eso no se les olvida

Moderadora: ¿de qué puede depender el interés de un estudiante por la clase de Biología?

Profesora de Biología: primero, que en algo le llame la atención estudiar porque si no, nada le va a importar, y pues para lograr eso, ósea que les guste la clase de Biología, hay que hacerles ver la importancia de lo que aprenden para la vida, no solo el saber más cosas sino para ser mejores personas. Depende de ellos como de uno como profesor, uno puede hacer que se interesen mediante cosas que a ellos les interesen: lecturas bonitas, conversaciones de un tema interesante, en fin, diversas actividades. Pero si ellos están en otro cuento no se, problemas, en fin, es muy difícil lograr el interés.

Aunque uno puede lograr que se interesen mediante cosas que a ellos les interesan, lecturas bonitas, conversaciones de un tema interesante, yo me di cuenta de eso con usted

Moderadora: ¿y qué actividades usted ve que le agrada a los estudiantes?

Profesora de Biología: uno puede lograr que se interesen mediante cosas que a ellos les interesan, lecturas bonitas, conversaciones de un tema interesante, yo me di cuenta de eso con usted.

Mire Bleidy, uno va aprendiendo a saber los gustos de los estudiantes y aprovecharlos para dar las clases, usted, por ejemplo, sabia poco de ellos pero a pesar de eso les planteó actividades diferentes a las mías y supo manejarlos, eso también, saber manejarlos

Moderadora: en su clase de Biología, ¿que considera fundamental en la formación de sus estudiantes? ¿Por qué?

Profesora de Biología: el dialogo, que les ayude hacer mejores ciudadanos, tener argumentos tanto Biológicos como éticos, para afrontar situaciones de la vida y pues, conceptos claves, que les permitan responder en el ámbito académico.

Moderadora: Y al momento de organizar o planear la clase ¿Qué tiene en cuenta?

Profesora de Biología: que les ayude a ser mejores ciudadanos, para ser mejores personas, para afrontar situaciones de la vida y responder en el ámbito

académico. No solo basta con darles textos o letras, por ejemplo usted relacionaba muchas cosas cuando planeábamos las clases y fíjese que les gustaba.

Moderadora: si usted tuviera la oportunidad de cambiar cosas en el sistema educativo ¿qué cambiaría?

Profesora de Biología: esa pregunta es difícil... ja, ja, ja

Moderadora: ¿Por qué?

Profesora de Biología: porque hay tantas cosas en el sistema educativo, que a veces hasta uno mismo como profesor las desconoce, pero más que cambiarlas es como uno tratar de que no le afecten, por ejemplo, en la autonomía que nosotros tenemos tratar de hacer lo que creemos correcto. Pero si definitivamente tuviera esa oportunidad de cambiar algo, cambiaría el sistema evaluativo. No tengo en este momento una manera de cómo sería exactamente, pero creo que si debe cambiar.

Moderadora: gracias por brindarme este espacio para poder dialogar

Profesora de Biología: ha sido muy bonito, pues casi de esto no se habla en el colegio.