



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia)

ISSN: 1900-9895

revistascientificas@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas
Colombia

Cuellar Alzate, Yenny; Tamayo Alzate, Oscar Eugenio
LOS OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS DE TRES MAESTRAS PREESCOLARES EN FORMACIÓN
INICIAL
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp.
121-138
Universidad de Caldas
Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134125454008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LOS OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS DE TRES MAESTRAS PREESCOLARES EN FORMACIÓN INICIAL*

Yenny Cuellar Alzate¹
Oscar Eugenio Tamayo Alzate²

RESUMEN

En el presente artículo se describen comprensivamente los obstáculos pedagógicos de tres maestras en formación inicial. Se trata de un estudio de teoría fundamentada en metodología sistemática de investigación cualitativa de las ciencias sociales, haciendo hincapié en la generación de teoría a partir de los datos. Para identificar los obstáculos, se realizaron registros observacionales de las prácticas pedagógicas con niños preescolares: videos, audios y notas de campo, además de desarrollar una entrevista a un grupo focal. Se utilizaron dos herramientas analíticas básicas para este tipo de método de investigación: i) *la formulación de preguntas*, y ii) *la comparación constante*. El análisis cualitativo de la información en los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, permitió clasificar los obstáculos en cuatro grupos: creatividad, disciplina, concepción de infante y proceso de formación.

PALABRAS CLAVE: concepción de infante, creatividad, disciplina, proceso de formación, obstáculos pedagógicos.

* Las ideas expresadas en este artículo, son el desarrollo del proyecto de investigación: "*Los obstáculos pedagógicos de tres maestras preescolares en formación inicial*", trabajo realizado para optar al título de Magíster, orientado por el Dr. Oscar Eugenio Tamayo. Docente de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas.

¹ Estudios de Maestría en Educación Universidad de Caldas. Especialista en desarrollo intelectual y educación convenio Fundación Alberto Merani y Universidad Santiago de Cali (USC). Licenciada en Literatura e idiomas de la USC. Docente de la Facultad de Educación, Universidad Santiago de Cali. Email: yecul@yahoo.com.

² Profesor Universidad de Caldas y Universidad Autónoma de Manizales. e-mail oscar.tamayo@ucaldas.edu.co
Recibido 8 de febrero de 2011, aprobado Mayo 19 de 2011

PEDAGOGICAL OBSTACLES OF THREE PRESCHOOL TEACHERS IN INITIAL TRAINING

ABSTRACT

This study describes comprehensively the pedagogical obstacles three teachers in initial training found. It is a theory based on systematic qualitative research methodology in the social sciences emphasizing on the generation of theory from data. To identify the obstacles, observational measures about pedagogical practices with preschool children were carried out: videos, audios and field notes. besides an interview applied to a focus group. Two basic analysis tools for this type of research were used: i) questions formulation and ii) constant comparison. The qualitative analysis of information in the processes of open, and selective coding allowed the obstacles to be classified in four groups: creativity, discipline, the concept of child, and the training process.

KEY WORDS: concept of infant, creativity, discipline, traianing process, pedagogical obstacles.

INTRODUCCIÓN

El tema central abordado en este artículo está referido a “los obstáculos pedagógicos en las prácticas de maestras preescolares en formación inicial”. A partir de los aportes de Perafán (1997), entendiendo la noción de obstáculo en pedagogía, como: contra-pensamiento o contrapoder (p. 127), es decir, una función operativa que debilita la función de pensar y que, por tanto, detiene la promoción del ser. Por esta razón, se considera necesario que el proceso educativo instruido tenga en cuenta el conocimiento de esa función-obstáculo, con el propósito de estructurar posibilidades reales de superación de la misma, en todos los niveles formativos donde opere.

La propuesta de investigación² que fundamenta este artículo, está orientada por dos preguntas centrales: *¿cuáles son las características de los obstáculos pedagógicos que se manifiestan en las prácticas de tres maestras en formación inicial de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali?*, y *¿cómo se manifiestan cualitativamente los obstáculos pedagógicos en las prácticas de tres maestras en formación inicial de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Santiago de Cali?* Para orientar y dar respuesta a dichas preguntas, se proponen los siguientes objetivos: uno general, que busca describir comprensivamente los obstáculos pedagógicos que se manifiestan en las prácticas de tres maestras en formación inicial de la Licenciatura en Educación Preescolar de la U.S.C. del periodo académico 2008-b, para ello, se piensa sistemáticamente en cuatro objetivos específicos que pretenden: a) identificar las características de los obstáculos pedagógicos en las prácticas de las maestras en formación inicial, b) describir las características de los obstáculos pedagógicos, c) clasificar los obstáculos pedagógicos, y d) comprender la expresión de los obstáculos pedagógicos en las prácticas.

El artículo desarrolla ideas concretas que dan a conocer las respuestas a las dos preguntas de investigación formuladas. Éste se encuentra estructurado de la siguiente manera: una introducción que permite ubicar el tema de estudio, las preguntas orientadoras y los objetivos, presentación de una serie de aproximaciones iniciales sobre el objeto de estudio; seguido por la metodología previa a los resultados, y las conclusiones; finalmente, la bibliografía de referencia.

APROXIMACIONES INICIALES AL OBJETO DE ESTUDIO

Se consideró pertinente en el proyecto de investigación, realizar tan solo una aproximación inicial de algunos conceptos relacionados con el área de estudio, permitiendo que la teoría emerja realmente a partir de los datos, como es el propósito de este método de investigación (Strauss & Corbin, 2002: 14).

² El proyecto de investigación, se inscribe en la línea de pedagogía infantil de la Licenciatura en Educación Preescolar, del Centro de Investigaciones Pedagógicas Santiaguinas (CIPESA), de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali; se desarrolla como un aporte al grupo de investigación: “Desarrollo Pedagógico e Investigación Educativa (DPIE)”, liderado por la Dra. Omaira Hurtado, y conformado por docentes de la licenciatura y la especialización en Pedagogía Infantil. Además, el trabajo contó con la financiación de la Dirección General de Investigaciones (DGI) de la USC.

Evolución y estado actual de las investigaciones sobre el tema

Resulta esencial indagar por una temática, que no ha sido muy desarrollada en el ámbito educativo como lo son: “los obstáculos pedagógicos”, en la literatura se encuentran algunas aproximaciones, sobre todo de los “obstáculos epistemológicos”, tomando de allí, referentes para lograr una mayor comprensión sobre este tema tan importante del ámbito educativo.

Uno de los primeros teóricos en referirse al término “obstáculo pedagógico” fue Bachelard (1993), quien plantea que es una noción desconocida en educación, expresando el hecho que le incomoda que los profesores no comprendan que no se comprende (p. 20); la falta de reflexión sobre los conocimientos constituidos que traen los estudiantes; cuestionando la aplicación de los mismos métodos de educación. Además, plantea que son muy pocos los maestros que han sondeado la psicología del error, de la ignorancia y la irreflexión; considera fundamental derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana.

Por otro lado, están los aportes de Astolfi (1997), en Francia, quien desde la idea de “objetivo-obstáculo”, retoma los aportes significativos desarrollados por Martinand, para abordarlos en el ámbito educativo. La relación entre los dos términos aparentemente suena muy extraña, en tanto, son dos palabras que se oponen, debido a que los obstáculos, impiden generalmente alcanzar el objetivo. Sin embargo, en la propuesta de estos autores, se busca asociar y articular los dos términos como una herramienta conceptual que permite pensar situaciones relacionadas con el aprendizaje, por ejemplo, cuando se piensa en algo para enseñar, es necesario prestar atención a la diversidad de obstáculos que se deben enfrentar.

En Argentina, Camilloni (2001), realiza una compilación de trabajos en su libro *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, que tiene como eje el estudio y el tratamiento pedagógico de los obstáculos epistemológicos que presentan los alumnos en el proceso de aprendizaje de las ciencias, definiéndolos como aquello que ya se sabe, generando una inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo, considerado como el acto de conocer. Además, reconoce como Bachelard (1993: 20-21), la existencia de un conjunto de obstáculos pedagógicos que ponen en riesgo el aprendizaje, impidiendo que éste se haga efectivo.

Cañal, Pozuelos, y Travé, (2005), en España, han realizado recientemente estudios referidos a los obstáculos de los maestros. Uno de ellos titulado *El proyecto curricular: investigando nuestro mundo*, dirigido a maestros de primaria abiertos a la innovación, y con un nivel de desarrollo profesional que les permita sintonizar con las principales líneas de renovación pedagógica actualmente vigentes. Allí, se hace una revisión de problemas pedagógicos detectados a lo largo del siglo XX, proponiendo una serie de mejoras. En una misma línea, Cañal, Criado, Ruiz, y Herzal (2008), desarrollan un estudio sobre los obstáculos y dificultades de los maestros en formación inicial en el diseño de unidades didácticas de enfoque investigador, denominado: *El inventario general de obstáculos*, clasificado en cuatro dimensiones: epistemológica, didáctica, psicológica y profesional.

Otro autor colombiano que hace aportes importantes relacionados con los obstáculos pedagógicos y epistemológicos desde el estudio del pensamiento de los docentes es Perafán (1997: 101-135), quien ha realizado un trabajo sobre el pensamiento docente y la práctica pedagógica, identificando obstáculos epistemológicos y pedagógicos del proceso investigativo en maestros, a su vez, manifiesta que Bachelard al introducir las nociones de: obstáculos, rupturas, discontinuidad y realización, contribuye a abrir un nuevo paradigma hacia la movilidad pedagógica y educativa, que lejos de desconocer el saber precedente, como creen algunos, lo eleva al rango que le corresponde en el proceso de producción cultural; esto es: obstáculo pedagógico y epistemológico.

Pedagogía

El tema principal de este estudio se centra en los obstáculos pedagógicos, para ello, se necesita una aproximación al concepto de pedagogía, porque es a partir del encuentro con estas ideas y analogías que se establezcan con otros términos similares, como obstáculos didácticos y epistemológicos, que podrán surgir comprensiones al respecto.

Afirma Zambrano, que la pedagogía al asumir el cuidado del otro, se inscribe en el campo de la educación, guardando además una estrecha relación con el concepto de formación, es decir, con la cultura del ser humano (2006: 38). Al respecto, están los aportes de Gadamer (1977), quien traduce el término Alemán “Bildung” al de “formación” que significa (...) “tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como la cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto”. Siguiendo las ideas

de Hegel, este autor entiende también la formación, como el ascenso permanente a la generalidad, ascenso que no se puede reducir solamente a la formación teórica, sino que abarca la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad.

“Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de la naturalidad, ya que en el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres” (p. 48).

Habría que decir también, que la pedagogía tiene un espacio para la reflexión y es llamado por Meirieu “el momento pedagógico” (2004: 98), este es:

“un instante donde el profesor, sin resignarse respecto al proyecto que lo moviliza, descubre que el alumno escapa a su poder, no comprende, sufre sin duda alguna de aquella humillación que representa el hecho de no comprender aquello que se le enseña, de ser excluido, aun temporalmente, de la colectividad del aprendizaje” (Zambrano, 2003: 13).

Además, es importante precisar que la pedagogía remite a la simbología de la cultura. Su rol, es efectuar el vínculo necesario entre la cultura escolar y la cultura de la vida. Dicen al respecto Mockus, Hernández, Granés, Charun, y Castro (1995), que es importante para la reflexión pedagógica, analizar la fragmentación que se da en la experiencia del sujeto y el hecho de pensar que lo ofrecido por la academia solo es tomado por los que ya la poseen. Por esta razón, consideran que dicha reflexión, debe orientarse a pensar en los nexos existentes o posibles entre tradición académica y las tradiciones culturales extraacadémicas, es decir, entre la experiencia escolar y la extraescolar.

Por último, es importante recalcar que “la pedagogía como concepto operante en las ciencias de la educación se apoyará, de manera reiterada en el postulado de la educabilidad”, donde encuentra el sentido y la finalidad. La educabilidad para Meirieu, es la razón de ser de la profesión docente (2004: 89). Este autor invita a pensar al maestro como una persona que reconoce que, otros sujetos requieren ser educados, y que su trabajo puede llegar a ser arduo en tanto tendrá que establecer relaciones con estudiantes que poseen mayor o menor capacidad cognitiva, afectiva y praxiológica.

Hay una definición de educabilidad para Callejas, Corredor y Tamayo (2002), que se ajusta a las ideas de Meirieu, y tiene que ver, con el hecho de considerar *pedagogía y educabilidad*, como dos conceptos estrechamente relacionados, este último considerado, como la capacidad que tiene el ser humano de ser educado, de elevar al hombre al nivel de la humanidad dándole la posibilidad de desarrollar sus capacidades físicas, intelectuales y morales.

Así, se puede afirmar que el hombre que está en este proceso de formación no es un ser concluido, no tiene la última palabra, en la formación, no hay objetivos delimitados, es un ser en continuo desarrollo y transformación.

Esto lleva a pensar que el profesorado, debe reflexionar sobre el proceso de formación que orientan, retroalimentar su práctica a partir de la reflexión, de los saberes que han adquirido, *comprender* lo que hacen, para lograr entender lo que implica la formación del ser humano sin que sus acciones queden reducidas a una mera instrucción, permitiendo así a los sujetos que participen del proyecto de ser *personas autónomas, libres y creativas en todos los ámbitos*.

La categoría central del estudio: los obstáculos pedagógicos

En la literatura no se encuentra una conceptualización muy profunda sobre el concepto “obstáculo pedagógico”, pero algunos autores sí hacen alusión a la noción cuando abordan el tema de la educación.

Para iniciar esta investigación, se pueden revisar algunas ideas del propio Bachelard (1993), quien argumenta que en educación *la noción de “obstáculo pedagógico”*, es igual de desconocida a la de obstáculo epistemológico en el pensamiento científico. Enfatiza en la poca reflexión de los maestros sobre los conocimientos empíricos ya constituidos que traen los estudiantes, insistiendo en la necesidad de “cambiar la cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana” (p. 21).

Para esto, propone un psicoanálisis de los errores iniciales para lograr comprensiones lógicas de diversas situaciones. Aunque, estas ideas enunciadas son para él, más visibles en la enseñanza científica, considera que tienen cabida en todo esfuerzo educativo. Es importante conocer exactamente lo que entiende Bachelard (1993) por obstáculo epistemológico, a fin de lograr un acercamiento al término obstáculo pedagógico:

“es el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional. Los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos” (p. 15).

Otra definición de este concepto, la presenta Perafán (1997), en su estudio sobre el pensamiento de los docentes, donde precisa que la noción de obstáculo en pedagogía es definida como un contra-pensamiento o un contrapoder (p. 127), [lo llama obstáculo epistemológico y/o pedagógico, como constitutivo del pensamiento], es decir, una función operativa que debilita la función de pensar y que, por tanto, detiene la promoción del ser. Considera necesario que en el proceso educativo instruido se tenga en cuenta el conocimiento de esa función-obstáculo, con el propósito de estructurar posibilidades reales de superación de la misma, en todos los niveles formativos donde ella opere.

Partiendo de estas ideas, se puede pensar en una primera aproximación en la comprensión del concepto obstáculo pedagógico.

Para Bedoya (2008), el hecho que Bachelard reconozca ser más profesor que filósofo, llevaría a pensar, si fue sólo esta “*práctica de la educación*”, la que permitió abordar su reflexión epistemológica, y cómo contribuyó ésta, por lo menos, a su “*conciencia*” de los “obstáculos epistemológicos”, para “su convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos (...)” (p. 124).

Si se tiene en cuenta las ideas sobre la formación del ser humano, a las cuales se ha hecho referencia hasta el momento, como objeto de reflexión de la pedagogía se podría deducir: “los problemas que se presentan en el proceso de formación del ser humano pueden plantearse en términos de obstáculos, concretamente en obstáculos pedagógicos”. Y entenderlos, a partir de la definición que aporta Bachelard (1993), sobre los obstáculos epistemológicos, como ciertas ideas, actitudes, orientaciones o contenidos en la mediación pedagógica que son factor de estancamiento o retroceso en el proceso de formación integral del ser humano.

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico

Teniendo en cuenta los aportes de Strauss y Corbin (2002: 11-12), se considera que el *enfoque de esta investigación* es de tipo cualitativo, en tanto, indaga por los obstáculos pedagógicos de las maestras preescolares en formación, a partir de los contextos naturales donde desarrollan sus prácticas, con el fin de hacer un análisis interpretativo que permita descubrir conceptos y relaciones en los datos recolectados para luego organizarlos en una red semántica.

La investigación se concreta con la elección de un método de investigación cualitativa que los autores mencionados denominan "*teoría fundamentada*", con ésta, se busca nuevas maneras de comprender las experiencias de práctica de las maestras en formación, expresándolas teóricamente. El gran valor de la metodología para el estudio, consiste en generar teoría y fundamentar los conceptos encontrados en los datos.

Se tiene en cuenta en esta investigación tres procedimientos clave: a) *la recolección de los datos*; b) *análisis e interpretación*: a través de la codificación abierta, axial y selectiva, utilizando técnicas de análisis como: la comparación constante, formulación de preguntas y el muestreo teórico; y c) *generación de una teoría sustantiva coherente* (resultado del método de teoría fundamentada).

Muestra del estudio

Con el firme propósito de encontrar maestras en formación que a través de sus prácticas ayuden a entender el fenómeno de estudio, y responder a la pregunta de investigación, se realizó una primera convocatoria con estudiantes que ya habían tenido la experiencia de acompañamiento de práctica con la investigadora, lo que generaba confianza y seguridad. Los criterios para la selección de la muestra son: maestras normalista en proceso de formación que cursan la licenciatura, maestras en proceso de formación con poca experiencia, y maestras en proceso de formación con amplia experiencia, además, que tuviesen su lugar de trabajo como sitio de práctica, en tanto que, permite disponer de tiempos más largos para recolectar la información necesaria. Teniendo en cuenta las muestras no probabilísticas definidas por Miles y Huberman (1994), se utiliza una *muestra por conveniencia*, lo cual

consiste en disponer de casos a los cuales se tiene acceso. Inicialmente el estudio empieza con 5 maestras que responden a los criterios mencionados, pero al final, sólo se seleccionaron tres casos, brindando una mayor densidad y profundidad en las categorías encontradas.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos se alternan con el análisis, permitiendo un muestreo teórico (recolección de los datos), basado en los conceptos que emergen, y a su vez, validan los conceptos e hipótesis (Strauss & Corbin, 2002: 220-221). El muestreo teórico, por ende, se convierte en algo más específico a medida que transcurre el tiempo, teniendo en cuenta la teoría que va evolucionando sobre los obstáculos pedagógicos, por eso, las categorías iniciales que surgen de las primeras observaciones empiezan a ser el foco de atención, y los muestreos teóricos posteriores a través de técnicas de recolección de datos tales como: filmaciones de clase, grupos de enfoque y las entrevistas; constituyen procedimientos esenciales que permiten desarrollar, hacer más densas y saturar las categorías dirigidas por la teoría que surge inicialmente.

Una vez organizada la información, se procede a ubicarla en el software seleccionado, programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti, que facilita la explicación y visualización de modelos emergentes de conceptos y los vínculos entre ellos (Coffey & Atkinson, 2003: 214).

Con el propósito de lograr objetividad en el estudio, se obtienen datos a partir de técnicas diversas para la caracterización de los obstáculos, tales como: entrevistas, grupo focal, observaciones, registro fílmico y en audio. A este proceso de variación de técnicas de acuerdo a Begley y Sandelowski, se le conoce como: “triangulación” (Strauss y Corbin, 2002: 50).

La observación

El tipo de observación utilizada, propia de este estudio cualitativo, fue *la observación participante*, ésta en palabras de Buendía, Colás y Fuensanta (1997), “implica la interacción entre el investigador y grupos sociales” (p. 268). Su objetivo se cristaliza en este estudio, permitiendo recoger datos de forma sistemática directamente de

los contextos de práctica de tres maestras en formación inicial, además de conocer situaciones específicas en su actuar.

Durante la observación, en diferentes momentos del día, se realizan *anotaciones de campo* sobre las prácticas de las maestras, se registran reacciones de los participantes, percepciones, descripción de comportamientos y conductas (gestos, tonos de voz), y la interacción entre los participantes, entre otros. En las notas de campo y otros registros escritos según Goetz y LeCompte (1988: 126), no se ofrece una información tan completa, pero sí genera datos más flexibles y permite que los participantes actúen con mayor naturalidad. Por esto, y con el fin de obtener observaciones más ricas en detalles, se recurre al registro filmico y a las grabaciones en audio. Partiendo de una visión más amplia sobre las notas de campo, como estrategia de recolección de información, aportada por Taylor y Bogdan (1994), se estructura el registro de campo a partir de tres componentes: descripción del desarrollo de la clase, interpretaciones y comentarios.

La entrevista y los grupos focales

“La entrevista en profundidad, a través de preguntas dirigidas a los actores sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos y valores, etc.” (Buendía et al., 2007: 275).

Los grupos focales son considerados por algunos autores como una especie de entrevistas grupales (Hernández et al., 2007: 605).

El estudio se inicia con la participación de 5 maestras, y por ello, se piensa inicialmente, en realizar un grupo focal siguiendo todas las recomendaciones que sugieren estos últimos autores, pero, se presenta dificultad en la asistencia a la convocatoria, lo que obliga a realizar dos grupos focales con dos maestras en la primera y segunda sesión, y una entrevista individual, siguiendo de igual modo las recomendaciones para este tipo de técnica de recolección de datos.

Las maestras participan de una única sesión, cada pequeño grupo se convierte en una unidad de trabajo, a partir de lo que logran expresar y construir durante el encuentro. Estas sesiones se realizan después de obtener todas las observaciones registradas en notas de campo, videos y audios. Las preguntas semiestructuradas

consignadas en el instrumento, se formulan buscando información que permita mayor densidad y precisión a las categorías emergentes durante la práctica.

Por otro lado, se desarrollan dos entrevistas con los niños que participan de la mediación. A ellos, se les pregunta por las percepciones que tenían de su maestra: cómo es el trato, si les gustaba la clase, qué es lo que más les agrada de ella, entre otras. Por cuestión de tiempo la entrevista sólo se aplicó a los niños de la maestra 2 y 3, y para el análisis, se toma como referencia la de la maestra 2 por ser rica en su contenido, aportando información relevante para caracterizar los obstáculos.

Resultados y conclusiones de los tres casos

Teniendo en cuenta el análisis de los datos, se logran clasificar los obstáculos presentes en la mediación en tres grandes grupos: i) los obstáculos relacionados con la disciplina, ii) con la creatividad, y iii) los relacionados con la concepción de infante y el proceso de formación.

Los obstáculos pedagógicos más relevantes en los tres casos aparecen centrados en la “categoría creatividad”. Es evidente en la mayoría de los datos recolectados para las tres maestras un marcado interés por querer tomar siempre “la iniciativa en las actividades propuestas”, esto se puede reflejar en la mediación al momento de disponer los materiales, por ejemplo: a los niños se les organizan las fichas, los colores y las pinturas, entre otros elementos. También, es evidente que las maestras siempre dirigen el proceso de clase y dan instrucciones muy puntuales para ser seguidas por los niños, se escenifica un rol de ordenataria y ejecutantes. Al parecer todo está determinado, y no hay posibilidad para modificaciones que surjan de los intereses o iniciativas de los niños. Esto las hace ver, como protagonistas en la mediación.

Además, se puede decir que el hecho de presentar la mayoría de los contenidos como saberes ya elaborados, y no a partir de problemas, limita la participación activa del infante, en tanto sus esfuerzos están solo orientados a escuchar la información que se les desea transmitir.

En todos los casos, se manifiesta un interés por establecer patrones o modelos que condicionan la libre expresión de los niños. Al parecer, está arraigada en la idea que, el niño no puede hacer las cosas por sí mismo, sino que, requiere de una

persona adulta que les oriente todo el tiempo y les diga cómo se deben hacer las cosas. Si se retoman algunas ideas de Hoyuelos (2006), es importante recordar que la divergencia permite interrumpir el flujo de los esquemas rígidos, rutinarios y normalizantes; recalando además, una idea de Malaguzzi, cuando dice que: “una escuela verdadera es una escuela que prepara para lo que no existe, lo que tiene que aparecer, lo que se piensa” (p. 229).

En cuanto al *cuestionamiento de la maestra*, se observa en los tres casos, que las preguntas hechas a los niños, son especialmente para evaluar el conocimiento y verificar su atención en la clase. Éstas adolecen de un alto nivel de complejidad, y muy poco movilizan el pensamiento. Las preguntas casi siempre son formuladas por las maestras, de vez en cuando se escucha una pregunta de un niño sobre las actividades propuestas, generalmente, ellos se limitan a responder, no hay espacio para la retroalimentación. Puntualizando en el caso de la maestra 3, se aprecia una situación especial, ella se anticipa a las respuestas de los niños, interviene con sus comentarios y apreciaciones, otorgando muy poco tiempo a la elaboración de las repuestas.

Algunas ideas expresadas anteriormente, al parecer se contradicen con el retrato del niño creativo en edad preescolar que presenta Logan (citado por de la Torre, 1995) donde manifiesta:

“el niño expresa lo que quiere con soltura (...) tiende a poseer un amplio vocabulario empleando frases y expresiones; muestra ciertas habilidades para contar relatos (...); pone de manifiesto una amplitud de conciencia y percepción(...); muestra un interés por los libros o materiales escritos [también se refiere a imitación que realiza de los adultos]; (...) capaz de concentrarse más tiempo (...) en aquellas cosas que le llaman la atención; (...) muestra interés en muchas y variadas actividades y experiencias(...)” (p. 86-87).

Otros obstáculos que inciden notablemente en el proceso de formación, son los relacionados con *la disciplina*, para las maestras 1 y 2 *determinar un espacio* para el desarrollo de las actividades es muy importante, insisten mucho en que los niños permanezcan en el sitio que ellas han asignado, esto como garantía de orden y control de la clase. Aunque la maestra 3, no es muy insistente en este aspecto, también tiene establecido los espacios dónde quieren que permanezcan los niños. En ese espacio, las posibilidades de comunicación entre pares para retroalimentar los aprendizajes es mínima, prevalece el discurso de la maestra y la escucha atenta

del grupo. Sobre este último aspecto Cubero (2004), hace referencia al uso frecuente de los monólogos en las situaciones de aula, como parte de la comunicación con los niños, entendidos como mensajes del maestro que no ofrecen oportunidad de reacción verbal a una persona o grupo, con esta actitud manifiesta que se refleja el desinterés por el interlocutor e impide el diálogo, fundamental para una educación democrática según Meirieu (2004: 28).

De igual manera, se hacen evidentes en las prácticas algunos mecanismos de control en las tres maestras, el más utilizado es la *amenaza* y el *regañío*, especialmente en los casos 1 y 3. En el caso de la maestra 2, algunas amenazas se hacen efectivas con la exclusión. Estas estrategias disciplinarias son consideradas efectivas por las tres maestras, ya sea, porque les ha funcionado cuando se aplican, o sencillamente, porque otras personas en la institución las llevan a cabo, y se convierten en modelos a seguir. En definitiva, se tiende en los tres casos a la homogeneidad, a la idea de niño como sujeto disciplinado, que acata las normas permaneciendo en silencio y quietud.

De las *concepciones* o *creencias* que las tres maestras tienen sobre los niños, prevalece principalmente la idea de un sujeto dependiente, aunado a la idea de sujeto pasivo. En todas ellas, se reflejan acciones tendientes a querer auxiliar a los niños en lo que necesiten, desconociendo a veces sus potencialidades. Podría decirse, además, que los momentos para que los niños se expresen libremente son muy pocos, estando condicionados por las intervenciones que hace la maestra, incluso, la oportunidad para participar de una actividad depende de un turno asignado por ella. Todas estas acciones, dejan ver en la maestra, la idea de un niño frágil, inseguro, con posibilidades mínimas de imaginación y libertad. Se refleja en algunas de estas acciones un ideal de homogeneidad que hace de la escuela un lugar pobre, sin interacciones posibles, se convierte al maestro en una persona todopoderosa que quiere resolver todos los problemas, dejando de lado las posibilidades del grupo, para expresarse e intervenir todos, en las tareas comunes (Meirieu, 2004: 70-71).

En las prácticas pedagógicas de las tres maestras, se evidencian muchas situaciones poco favorables en el proceso de formación que no son reflexionadas en la acción, ni sobre la acción (Perrenoud, 2004: 31), esto se aprecia en la reiteración de los eventos y en la forma que ellos se manifiestan. Por ejemplo, los castigos utilizados en la clase, son derivados de modelos aplicados en la institución, o simplemente, por creer que es la mejor alternativa para establecer el orden y el control de la clase.

Las apreciaciones que se escuchan por parte de las maestras, al respecto, no dan indicios de nuevas formas de afrontar situaciones de indisciplina, sencillamente, el obstáculo está tan arraigado, que es considerado la mejor solución.

Se refleja en todos los casos una prevalencia por la rutina de clase, sacrificando en ocasiones aspectos más importantes y significativos para la formación del infante. La rutina, que instauro unos momentos y tiempos, juega un papel determinante en el proceso de formación, se sobrepone a los intereses, necesidades y ritmos de los niños.

Finalmente, se infiere que no existe equilibrio al abordar el desarrollo de las dimensiones, en tanto, se da mayor prevalencia a la dimensión cognitiva como el interés primordial de la formación. Además, en las actividades propuestas en la mediación no se logra escenificar la integralidad al abordar las dimensiones del desarrollo.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación, se convierte en un referente de estudio para otras investigaciones que decidan abordar esta temática tan importante para la formación de maestros. Con cada procedimiento e instrumento aplicado durante las prácticas pedagógicas, se logra recoger los datos necesarios y pertinentes que permiten dar una mayor densidad a las categorías encontradas. No solo estos aportan a la identificación de los obstáculos pedagógicos, también se logra mayor precisión en esta búsqueda, al utilizar los procedimientos de codificación, especialmente la codificación abierta, en tanto, se podían apreciar fenómenos muy similares y poco favorables para la formación que aparecían con mayor frecuencia de citas en los datos, estos son designados bajo una misma categoría.

Se presenta dificultad en una sola institución con los registros filmicos al inicio de la investigación, a pesar de los acuerdos y autorizaciones que se habían conseguido. Después de un nuevo diálogo con las directivas y el compromiso de distorsionar las imágenes de los videos, se soluciona este inconveniente que podía afectar el proceso del trabajo. Teniendo en cuenta esta situación, se procede a realizar la distorsión a todos los videos que inicialmente habían sido codificados en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti.

Con la información recolectada en los 36 documentos de los tres casos, se puede iniciar la descripción, la conceptualización y la generación de una teoría sustantiva sobre los obstáculos pedagógicos, debido a que los datos contenían información valiosa sobre diversas situaciones de la mediación pedagógica como: actitudes, gestos, comentarios, formas de comunicación, formas de enseñanza y aprendizaje, contenidos desarrollados, oportunidades y limitaciones en las actividades, entre otros.

Una limitante en este aspecto, fue la inasistencia de algunas estudiantes a las convocatorias para los grupos focales, se pretende inicialmente, tener por lo menos dos diálogos con las maestras, pero la dificultad, se empieza a notar con la primera convocatoria donde sólo asisten dos maestras de las cinco con las que se inicia el estudio, lo que lleva a realizar más de una sesión para dialogar con las otras, incluso con una maestra que no acude a la segunda convocatoria se tiene que aplicar una entrevista.

Finalmente, y teniendo en cuenta los datos recolectados en todas las experiencias de práctica, se logra una comprensión de las diversas manifestaciones que tienen los obstáculos en las prácticas pedagógicas, de allí, se parte para clasificar los obstáculos en cuatro grupos: a) los relacionados con la “*creatividad*”, por ser un concepto muy cercano al de formación, encontrándose acciones de las maestras que inhibían el desarrollo de la creatividad, como elemento esencial de un proyecto de formación; b) los obstáculos pedagógicos referidos a la “*disciplina*”, presentando procedimientos disciplinarios rígidos que llevan a la inseguridad y baja autoestima en los niños, en vez de generar en ellos confianza y seguridad, otros elementos indispensable en la formación; c) un tercer grupo de obstáculos se denomina: “*concepción de niño*”, aquí se encuentran diversas ideas que tiene la maestra de los niños como sujetos dependientes, pasivos y disciplinados, concepciones poco favorables para alcanzar los ideales de autonomía y libertad en todas las dimensiones del desarrollo; d) un último grupo de obstáculos se ubica en la categoría “*proceso de formación*”, registrando todos los fenómenos relacionados con la comunicación contradictoria de la maestra, la falta de equilibrio al abordar las dimensiones del desarrollo para contribuir a la formación integral del niño, las acciones no reflexionadas de la maestra y la atención superficial del infante. Todos los obstáculos mencionados, se pueden agrupar en esta última gran categoría, pero, por la riqueza de información encontrada en los datos, especialmente en los del grupo 1 y 2, se generaron éstas clasificaciones.

Por otro lado, se recomienda continuar explorando esta temática en las prácticas de las maestras en formación a fin de profundizar en la comprensión de este fenómeno en otros ámbitos educativos, y generar así, propuestas que dinamicen las mediaciones pedagógicas en la escuela tendiente a fortalecer el proceso de formación de los futuros ciudadanos.

Se puede pensar como continuidad de este proyecto un estudio que permita iniciar un programa de formación a maestras que tenga como núcleo central la reflexión de sus prácticas pedagógicas, y a partir de allí, buscar los caminos posibles para la superación de los obstáculos pedagógicos presentes y arraigados en la experiencia diaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astolfi, J. (1997). *Aprender en la escuela*. Chile: Dolmen.
- Bedoya, J. (2008). *Pedagogía: ¿enseñar a pensar?* Bogotá: ECOE.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI editorres.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Callejas, M., Corredor, V. & Tamayo, Ó. (2002). "Didáctica y docencia". *Revista docencia universitaria*, Vol. 3. pp. 99-140. Universidad Industrial de Santander.
- Camillioni, A. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Madrid: Gedisa.
- Cañal, P., Pozuelos, F. & Travé, G. (2005). *Proyecto curricular investigando nuestro mundo (6-12): antecedentes*. Sevilla: Díada.
- Cañal, P., Criado, A., Ruiz, N. & Herzel, C. (2008). *Obstáculos y dificultades del maestro en el diseño de unidades didácticas de enfoque investigador: el inventario general de obstáculos*. Almería: Universidad de Almería.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cubero, C. (2004). "La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los proceso de comunicación". *Revista electrónica: actualidades investigativas en educación*, Vol. 4, No 2. En: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/comunicacion.php>.

de la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Barcelona: Praxis.

Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. México: Editorial Sígueme Salamanca.

Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: MORATA.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: OCTAEDRO.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: OCTAEDRO.

Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charun, J. & Castro, M. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.

Perafán, G. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica: una investigación sobre el pensamiento de los docentes*. Bogotá: Magisterio.

Perrenoud, P. (2001-2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998-2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: CONTUS-Universidad de Antioquia.

Zambrano, A. (2003). "El lugar de la pedagogía en la formación". *Revista de educación y pensamiento*,. Diciembre de 2003, año 8, No.º 10. Colegio hispanoamericano Santiago de Cali..

_____. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá: Magisterio.