

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

**“EL PENSAMIENTO DOCENTE EN LA PLANIFICACIÓN DE LA
ENSEÑANZA: *Estudio de caso de dos profesores universitarios*”**

TESIS que para obtener el título de:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
presenta **CLAUDIA GIL MORALES**

DIRECTORA DE TESIS: Mtra. Martha Lucía Rivera Ferreiro

México, D. F., enero del 2002

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I PROCESOS DE PENSAMIENTO DOCENTE	
1. El pensamiento docente	4
1.2 Estudios realizados sobre el pensamiento docente y la planificación de la enseñanza	10
1.3 Las Teorías implícitas como vertiente del pensamiento docente	19
2. Decisiones interactivas del docente	22
2.1 Pensamientos reflexivos del docente en la interacción	22
2.2 El papel docente y su práctica	25
2.3 La práctica instructiva del profesor universitario	29
CAPÍTULO II CURRÍCULUM Y PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	
1. La necesidad de un currículum	30
1.2 Niveles de concreción del currículum	34
2. La planificación del profesor	36
2.1 La planificación diaria o programación didáctica	39
3. La toma de decisiones del profesor y sus implicaciones en la planificación y el desarrollo curricular	46
Capítulo III METODOLOGÍA	48
Características de la muestra	49
Técnicas	49
Procedimiento para la obtención de la información	50
Procedimiento para el análisis de la información	53

Capítulo IV EL PENSAMIENTO DOCENTE Y LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANÁLISIS DE DOS CASOS

Caso 1.- De la educación básica a la educación superior:	
La importancia de la experiencia previa	55
Preparando las previsiones	55
La importancia de la introducción y la conclusión de los temas	59
Vamos a participar	74
Evaluando los procesos	79
Cuando se reestructura lo planeado durante la planeación en el aula	82
Caso 2.- El grupo como referencia para la toma de decisiones	87
La organización de los contenidos	87
Cuando el quehacer se vuelve rutina	97
Las analogías como herramientas para el manejo de los contenidos	103
La Confirmación de los conocimientos	113
Conclusiones	116
Anexos	124
Bibliografía	130

INTRODUCCIÓN

Dentro de los distintos niveles de Educación básica, media superior y superior, se presentan como problemas complejos, el rezago educativo, la limitada cobertura de servicios educativos, la baja calidad en la educación, la nula o escasa innovación, la deserción y varios elementos más que se convierten en un verdadero desafío para el sistema educativo de nuestro país.

En lo referente a la Educación universitaria, la calidad que en ella se presenta se manifiesta en la medida en que sus Instituciones cumplen las funciones que la sociedad les demanda académica, ocupacional, cultural y políticamente. De acuerdo con esto, se requiere que los objetivos educativos sean eficaces, respondiendo verazmente a las necesidades, intereses, aspiraciones y posibilidades de cada uno de los sectores a los quienes se dirige; para lo cual se requiere de brindar conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y valores que requiere cada comunidad.

Y es precisamente aquí en el desarrollo curricular donde el papel del profesor ocupa un lugar importante, ya que es a través de éste que el profesor prevé, organiza, diseña y **planea** el contenido a enseñar con miras a un aprendizaje reflexivo y significativo. Esta planeación de elementos de los que el profesor hace uso los toma de una construcción de juicios que le da su propia experiencia, es decir, sus teorías implícitas pero también su formación académica. Es entonces el profesor, quien estructura y representa todos estos elementos para poder llevarlos a la práctica, ya que a través de su pensamiento guía su comportamiento.

Esta construcción de significados tiene su origen en el pensamiento docente durante la planificación que hace de su enseñanza, lo cual nos conduce necesariamente al pensamiento preactivo y posactivo, es decir, lo que el profesor toma en cuenta para su proceso planificador (contenidos, actividades, tiempos contemplados para enseñar el contenido, materiales, conocimientos previos de los alumnos, contexto en el que se desarrolla lo previsto); y por otra parte, cómo es que el profesor concreta todos estos elementos en el aula; pero ¿Están los profesores concientes de su pensamiento? ¿Cuáles son los elementos que el profesor toma en cuenta para su planificación? ¿Cómo se desarrollan las decisiones preactivas en la etapa interactiva? ¿Se modifican?

De ser así ¿Porqué se modifican? ¿Cuáles son las alteraciones que sufren los juicios y decisiones del pensamiento docente en el desarrollo de la clase? ¿Existen diferencias en los juicios y decisiones que los profesores hacen con respecto a su experiencia docente?

A partir de estos cuestionamientos se derivó como problema central, analizar las distintas fases del pensamiento docente en el nivel superior. Conocer los distintos elementos que intervienen en las fases del pensamiento docente, es decir, si los contenidos o tareas a realizar, las secuencias de actividades, así como, los conocimientos, ideas o experiencias sobre los que organiza y que sirven de apoyo para lo que el profesor decide (pensamiento preactivo) tiene alguna distinción con respecto a su pensamiento interactivo, esto es, lo que el profesor ejecuta en el aula. Además de conocer las diferencias en los procesos de pensamiento docente que se presentan en cada una de estas fases con respecto a la experiencia docente de cada uno de los profesores.

De acuerdo con esto se plantearon dos objetivos que fueron:

***a)** Indagar cuáles son los elementos del pensamiento docente en profesores universitarios que intervienen durante la fase preactiva de la planificación de la enseñanza, así como, las diferencias que guarda con respecto a la fase interactiva y posactiva de este proceso, esto es, analizar las razones / motivos por los que el profesor decide tomar determinados aspectos en la fase preactiva e interactiva de su planificación;*

***b)** Conocer las diferencias que se presentan en las fases preactiva, interactiva y posactiva que realiza cada profesor en relación a su experiencia.*

El presente trabajo se estructuró en cuatro capítulos; en el primero de ellos se hace referencia al pensamiento docente, describiendo algunos estudios que han realizado diferentes autores en donde se ejemplifican y resaltan elementos de la actividad instructiva, y que han servido para seguir otras líneas de investigación; así también se resaltan las teorías implícitas como una de las vertientes en el pensamiento docente, las decisiones interactivas que hacen los profesores, sus pensamientos reflexivos, el papel que desempeña en su práctica diaria, específicamente en el nivel universitario.

En el segundo capítulo se destaca la importancia del currículum en el ámbito educativo y se hace una descripción detallada de los niveles de concreción, para después resaltar el papel de la planificación del

profesor en el desarrollo curricular, es decir, el tercer nivel de concreción, en el cual se resaltan los elementos que diferentes autores consideran como principales para el desarrollo de la planeación, posteriormente se resaltan las características principales de ésta programación diaria, así como, la toma de decisiones que hacen los profesores y la implicación de estas en su planificación y desarrollo curricular.

El tercer capítulo comprende la explicación de la metodología empleada, en la cual se incluyen las características de los sujetos, los instrumentos y técnicas que se utilizaron, el procedimiento y la forma en que se desarrollo el análisis de la información.

En el cuarto y último capítulo se expone y analiza la información siguiendo con el procedimiento planteado en la metodología y conforme a lo desarrollado en los capítulos 1 y 2 del presente trabajo. Finalmente se describen, a manera de conclusión, las experiencias obtenidas de este estudio, sus limitaciones, alcances, las líneas de investigación que se abren, así como la labor del psicólogo educativo en esta problemática.

Considero que la importancia de este trabajo radica en que se podrá develar de alguna forma lo que sucede en las mentes de los profesores universitarios durante la planificación que realizan, sobre todo porque los estudios encontrados al respecto se han enfocado, en su mayoría, en el nivel básico, siendo escasos los del nivel superior.

También creo que es precisamente de las reflexiones y representaciones que hacen los profesores durante su desempeño, así como, de sus experiencias vividas a diario en donde se pueden recatar las necesidades educativas básicas tanto de la comunidad estudiantil como de la práctica docente en general a fin de lograr una educación de calidad.

CAPITULO I

PROCESOS DE PENSAMIENTO DOCENTE

1. EL PENSAMIENTO DOCENTE

Los estudios sobre el pensamiento docente han cobrado gran importancia hoy en día por considerarse parte fundamental en la mejora de la práctica educativa, esto no quiere decir que hasta ahora se hayan descubierto, sino que en años recientes se ha remarcado la preocupación por analizar los procesos de pensamiento docente como una alternativa en el mejoramiento del desarrollo en la enseñanza – aprendizaje.

Es por ello que en los procesos de pensamiento docente se trata de explicar el cómo y por qué de las actividades observables del profesor en el aula, y se plantean también el cuándo y por qué de las dificultades que surgen de la enseñanza; Clark y Peterson (1990) señalan que de lo que se trata es de llegar a una *descripción cognitiva* de la enseñanza, la cual tiene su consecuencia en la práctica docente ya que viene a ser la parte observable de todo el proceso previo, esto es, del pensamiento docente.

Esta alternativa por estudiar los procesos de pensamiento docente surge debido a que, desde hace varios años los métodos de investigación sobre el ejercicio docente habían sido muy lineales, esto es, que se centraban básicamente por analizar la relación entre el comportamiento del profesor y los resultados de aprendizaje de los alumnos.

A esto Doyle (1977) (citado por Contreras, 1985) lo denominó *paradigma proceso – producto*, según el cual el profesor debía consumir las decisiones curriculares elaboradas en otras instancias. Así el profesor sólo era visto como un aplicador de técnicas instructivas diseñadas por otros, y no se le reconocía la capacidad de su propio pensar.

Como respuesta de esta forma de ver al docente, Philip Jackson (citado por Clark y Peterson, 1990) reflejó por primera vez la problemática de la racionalidad docente, ésto debido a que al hacer un análisis de la cotidianeidad en las aulas pudo dar cuenta de que el discurso que manejaban los profesores estaba lleno de una *simplicidad conceptual*; ésto resultaba desconcertante, pues al ser la enseñanza una actividad

muy compleja se esperaba que los profesores manejaran un lenguaje lleno de reflexiones y análisis.

En este sentido la simplicidad de los profesores se inclinaba más al ámbito de lo intuitivo pero entonces ¿Podría asegurarse que existen cualidades particulares en el comportamiento de los profesores al momento de la instrucción? Bueno pues, estas cualidades en el comportamiento del profesor se podrían enlistar con base en la facilidad y actitud para hacer frente a las tareas que se desarrollan en clase, y en la respuesta de los alumnos ante éstas.

Sobre esto, Jackson (citado por Contreras, 1985) considera que nunca se han descrito las cualidades personales que permiten que los profesores puedan atender a las demandas de la vida de la clase, pero ante estas cualidades aparece la habilidad para tolerar la enorme cantidad de ambigüedad y frecuente caos que un grupo de alumnos, no siempre dispuestos a aprender, crea a cada hora. De tal suerte que, lo denominado *simplicidad conceptual* en el lenguaje de los profesores se relaciona con esta habilidad.

Ahora bien, tenemos por un lado las habilidades del profesor, entendidas como sus cualidades personales, para enfrentar a su grupo – clase pero si pensamos solo en éstas ¿Dónde quedaría esa parte de análisis crítico con respecto a su desempeño? ¿En dónde estaría esa parte racional del profesor? Si solo se tomara esa parte de “cualidades personales”, se pensaría que el ejercicio docente tendería a caer en decisiones justificadas por impulsos y sentimientos no por reflexión; visto así sólo se estaría improvisando y la tarea instructiva se basaría solamente en la experiencia.

Pensando entonces en la **calidad** de los procesos de pensamiento de los docentes, en una reflexión más profunda acerca de su ejercicio, se esperaría que los procesos de enseñanza – aprendizaje fueran más eficaces, ya que así los profesores podrían comprender mejor su entorno educativo y de esta forma racionalizarían más sus actos, lo que les daría más alternativas para su desempeño académico.

Ahora, si se concibe solamente el análisis crítico que hicieran los profesores de su pensamiento ¿Se consideraría eficaz el proceso de enseñanza – aprendizaje? Si solo se tomara en cuenta una de estas dos formas de actividad docente, éste es, cualidades personales o calidad en los procesos de pensamiento, se caería en una visión limitada de su desempeño (Jackson, 1975) (citado por Contreras, 1985).

Considerar sólo una de ellas arrojaría una descripción bastante incompleta de la actividad profesional del profesor, ya que solo se haría referencia a las exigencias de la actuación dentro del aula.

Jackson (1975) por su parte (citado por Contreras 1985), piensa que si los profesores intentaran comprender su mundo más profundamente, y fueran más analíticos en su actitud hacia la condición humana e intentaran racionalizar más su desempeño, posiblemente no asegurarían su eficacia en clase.

Pensando en estas desventajas dentro del ejercicio docente se estaría hablando de dos momentos en la actividad instructiva, uno es, el que tenga que ver con todo lo que el profesor haga y decida en el aula, y el otro es el relacionado con lo que el profesor piense y decida para dar la clase, a estos dos momentos Jackson (1975) los denominó **momento preactivo y momento interactivo**.

Según este autor ambos momentos difieren cualitativamente, en lo referente a los procesos de pensamiento que el profesor desarrolla, ya que, por un lado, la enseñanza preactiva parece un tipo de actividad intelectual deliberativa, altamente racional en la cual el profesor delimita los objetivos bajo los que trabajará durante el curso ó la clase y en donde establecerá las actividades y estrategias que considere óptimas para el desarrollo y mejor asimilación de los contenidos. Mientras que la enseñanza interactiva parece más una actividad en la que prima el comportamiento espontáneo, inmediato e irracional, con un alto nivel de incertidumbre e imprevisibilidad, debido a que durante la instrucción se pueden presentar situaciones que no se prevén en la planeación, o en su caso, que los alumnos no respondan adecuadamente a las actividades planteadas para trabajar los contenidos.

Bueno, entonces para qué tomar en cuenta la enseñanza interactiva, si lo que interesa es el trabajo de reflexión y de decisiones previas que el profesor realiza en la etapa preactiva. Si solo se pensara en una de ellas, se estaría limitando, como ya se mencionó, la actuación del profesor, es por ello que el pensamiento del profesor viene a establecer un equilibrio en el desempeño diario del profesor.

Pérez Gómez (1987), considera que lo que se propone con la investigación sobre el pensamiento docente es, establecer a éste como una de las variables mediacionales que diera sentido a las diferencias individuales en el comportamiento docente.

Debido a que cada clase es una mezcla de personalidades, limitaciones y posibilidades, la hace única e irrepetible, por lo que el comportamiento que pudiera tener el profesor en una clase no podría ser el adecuado para otra y por lo tanto las decisiones a tomar necesariamente tendrían que ser otras; Clark (1978) (citado por Contreras,1985), considera que la singularidad de las situaciones escolares requiere de la investigación y capacidad del profesor para analizarlas y para decidir el modelo que responda a ellas.

En este sentido, se deja ver la importancia tan grande que tienen estos momentos (etapa preactiva y etapa interactiva) ya que si bien es cierto, los procesos de pensamiento suceden solo en la mente del profesor, por lo tanto, no se pueden ver, y es aquí precisamente, en el desempeño que cada profesor tiene de su clase, en donde se verán las reflexiones, decisiones y análisis que el mismo realiza previamente y cómo es que éstas se desarrollan y manifiestan en al aula.

Ahora bien, son muchos los factores y circunstancias que intervienen en todo lo que piensa el profesor para dar su clase, algunas de ellas pueden ser, los conocimientos previos de los alumnos, el tipo de contenido a enseñar, los objetivos curriculares, las condiciones físicas donde se va a enseñar, los medios materiales de los que puede hacer uso, las posibilidades administrativas, la experiencia docente, en fin, son muchos los factores influyentes; a todo esto Clark y Yinger (1980) (citados por Contreras, 1985) lo enmarcan en tres contextos que son:

- a) **El Contexto Psicológico**, formado por las teorías implícitas, así como los valores y creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza – aprendizaje.
- b) **El Contexto Ecológico**, el cual toma en cuenta los medios, requisitos administrativos, así como, circunstancias externas.
- c) **El Contexto Social**, que se refiere a las interacciones del grupo clase, sus intereses comunes, con relación a las comunidades mayores, esto es, la forma en que los conocimientos y aptitudes que se desarrollen en el aula, van a repercutir en su entorno social.

Teniendo en cuenta estos contextos y conociendo la importancia que cada uno de ellos posee, así como, las repercusiones que tienen en el pensamiento del profesor, sólo se analizará el primero de ellos, esto es: El Contexto Psicológico, ya que éste se refiere a las condiciones internas del profesor las cuales, según Contreras (1985), están ligadas

directamente al desarrollo de los procesos psicológicos básicos, de los cuales se desprende como consecuencia la planificación del profesor.

San Martín (1986) se refiere al pensamiento docente como pensamiento pedagógico del profesor, el cual **orienta** su universo conceptual; Marcelo (1986) por su parte, considera a los pensamientos del profesor como los procesos que ocurren en la mente del profesor, organizan y dirigen su conducta.

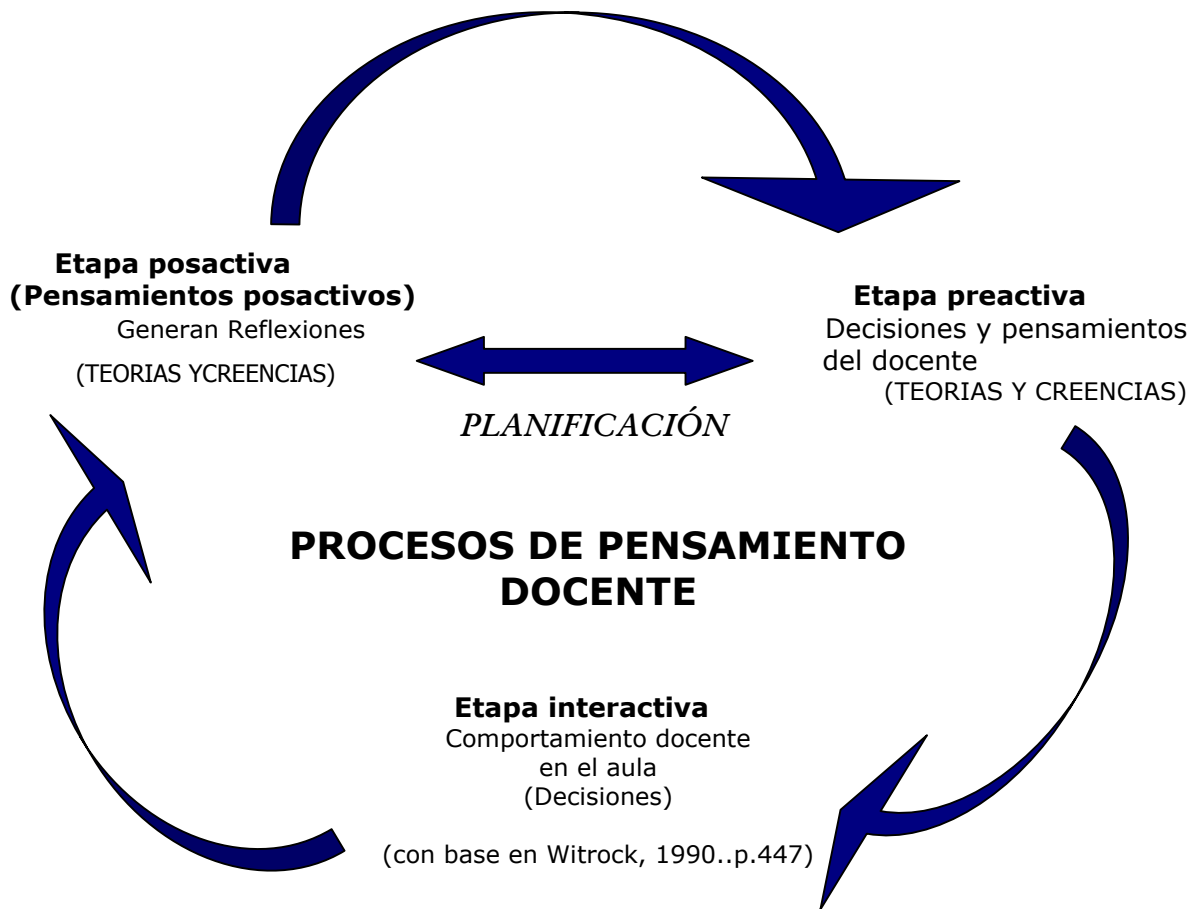
Clark y Peterson (1990), se refieren al pensamiento del docente como *un conjunto de procesos psicológicos básicos que suceden en la mente del profesor, que organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva*. Por esta razón dividen dichos procesos de pensamiento del docente en tres categorías que son:

- a) La Planificación del docente,
- b) Sus pensamientos y decisiones interactivas y,
- c) Sus teorías y creencias.

Según estos autores las dos primeras categorías trazan una distinción temporal, ya que toman en cuenta si los procesos de pensamiento ocurren durante la interacción del aula, esto es, los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes; o bien, en los pensamientos preactivos y posactivos (antes o después de la interacción en el aula). La tercera categoría que se refiere a las teorías y creencias de los docentes viene a representar el vasto acervo de conocimientos que poseen los profesores y que interfiere directa o indirectamente a su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos.

La planificación docente se construye entonces a través de la etapa preactiva y posactiva, y éstas guardan una muy estrecha relación con la etapa interactiva de ese proceso, ya que a través de la planeación el profesor desencadena todos sus conocimientos, valores (teorías y creencias), así como, sus decisiones y estrategias; pero no se puede abandonar la idea de que el profesor en su etapa posactiva, a través de sus reflexiones genere nuevas teorías y creencias que sirvan para su siguiente planificación.(Clark y Peterson, 1990)

Con esto se estaría pensando que los procesos de pensamiento del profesor son una sucesión de **acontecimientos cíclicos** que van llevando al profesor a una mejor planeación de la enseñanza. Para esclarecer mejor esta idea se esquematiza de la siguiente forma:



Siguiendo estos procesos de pensamiento por los que atraviesa el profesor, y estando conscientes de la implicación e importancia que tienen uno y otro, más adelante se analizarán ampliamente, pero antes se describirán algunos hallazgos encontrados en diversos estudios sobre el pensamiento docente, a fin de esquematizar las vertientes de análisis en esta área de la educación.

1.2 ESTUDIOS REALIZADOS SOBRE EL PENSAMIENTO DOCENTE Y LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El interés por conocer el cómo y el por qué de las diferentes actuaciones que tiene el profesor en el aula durante su práctica, han llevado a diferentes autores a realizar una diversidad de estudios en torno a los diferentes momentos por los que atraviesa el docente durante su tarea diaria, como son sus procesos de pensamiento y las decisiones preactivas e interactivas que toma durante su desempeño.

En este sentido, una de las investigaciones que destacan sobre estos temas fue la elaborada por Marcelo (1986), en el sentido de conocer los procesos de planificación, enseñanza y decisiones interactivas de los profesores y las diferencias de estos elementos en relación con la experiencia y no experiencia de profesores de nivel medio superior.

La metodología que se propuso para dicha investigación consistió en seleccionar a 10 profesores sin experiencia y siete con experiencia, a los cuales se les proporcionó un texto didáctico sobre el "Consumo Humano" y se les pidió que planificaran y enseñaran una lección de una hora sobre este tema. Se aplicó el instrumento *pensamiento en voz alta* mientras los profesores planificaban su lección, así como, *entrevistas estructuradas* para conocer cómo habían planificado.

Después de haber planeado sus clases se les pidió que las impartieran a la vez que iban siendo grabadas en audio. Cuando los profesores terminaron de dar las clases se les realizaron *entrevistas de estimulación del recuerdo* (que sirve para ayudar a recordar al profesor los procesos de pensamiento por los que atraviesa mientras imparte su clase a través de grabaciones en audio y video).

En las entrevistas de estimulación del recuerdo que se aplicaron a los profesores se les pidió que expresaran todos sus pensamientos, preocupaciones y/o decisiones que recordaran mientras escuchaban la grabación, para ello se hacían preguntas como: ¿Qué estaba pensando en ese momento? ¿Estaba pensando alguna alternativa? ¿Cuál fue la razón de esa decisión?, entre otras.

Estas entrevistas se grabaron en audio para después transcribirse y codificarse a través de dos sistemas categoriales que son: "Sistema de Categorías de la Preocupación del Profesor" de Mc Nair y Joyce (1979); y "Sistema de Categorías para Protocolos de Estimulación del Recuerdo" de Morine (1979) (citados por Marcelo, 1986)

El primero de estos sistemas categoriales está compuesto de 5 categorías y 14 subcategorías que son:

- Preocupaciones del profesor hacia el alumno: aprendizaje, actitudes, conducta.
- Contenido que se imparte: tareas a realizar, concepto y objetivo.
- Procedimientos de gestión a utilizar por el profesor: direcciones, secuencia y modificaciones respecto de la rutina normal.
- Empleo del tiempo en clase: referencias al ritmo, restricciones en el bloque de tiempo y objetivos referidos al tiempo.

-
- Comentarios del profesor sobre los materiales de aprendizaje: sistemas instruccionales y ayudas desarrolladas por el profesor.

El segundo sistema categorial que maneja el autor (Sistema de Categorías para Protocolos de estimulación del Recuerdo) consta de cuatro categorías, y son:

- Tipo de decisiones que el profesor informa que ha tomado (estas decisiones pueden centrarse en el alumno o en lo planificado, también puede ser una decisión para incluir una actividad o tópico que no estaba prevista en el plan original)
- Aspectos instruccionales relacionados con la decisión tomada: aprendizaje del alumno, afectividad, conducta, contenido, etc.
- Fuente de información en la toma de decisiones interactivas: conducta verbal y no verbal del alumno, expectativas, recuerdos y registro del profesor.
- Conciencia del profesor.

A través de estos sistemas categoriales el autor realizó el análisis de datos el cual incluyó la descripción en frecuencia y porcentajes de cada categoría. También se contrastó las diferencias entre profesores con y sin experiencia a través del análisis de varianza.

Los resultados encontrados en el "Sistema de Categorías de la Preocupación del Profesor" en profesores con experiencia y sin experiencia fueron los siguientes: para los docentes con más experiencia la mayor preocupación se centró en el "contenido, hechos e ideas" con un 24.43%; a diferencia de los profesores sin experiencia en los cuales la mayor preocupación durante la enseñanza se enfocó al "alumno – aprendizaje" con un 18.22%, así como al "alumno – conducta" con un 15.94%. En lo referente a las preocupaciones sobre el tiempo o los materiales fueron muy escasas ya que el ritmo apareció como preocupación solo en un 4.51% para profesores con experiencia y un 6.33% en profesores sin experiencia docente.

El análisis de varianza que aplicó el autor para contrastar las diferencias entre la experiencia o no experiencia de los profesores a través del "Sistema de Categorías de la Preocupación del Profesor" no se encontraron diferencias significativas en los pensamientos interactivos de los profesores respecto a su experiencia.

En los resultados obtenidos en el "Sistema de Categorías para Protocolos de Estimulación del Recuerdo" los porcentajes fueron muy similares entre profesores con y sin experiencia docente. Las decisiones

tomadas estuvieron influenciadas por el comportamiento de los alumnos en un 36.20% y 35.66% respectivamente. Asimismo la planificación influyó significativamente en las decisiones interactivas de ambos profesores (28.44 y 25.47% respectivamente).

De los elementos que toman en cuenta los profesores para la instrucción de la enseñanza se encontró en primer lugar el contenido; en segundo lugar (para los profesores sin experiencia) la conducta de los alumnos; y para los profesores expertos fue el aprendizaje de los alumnos.

Una diferencia significativa que se encontró en ambos profesores fue la "fuente de información" que consideran para tomar sus decisiones interactivas. En los profesores sin experiencia se encontró que toman su información principalmente de la conducta no verbal del alumno con un 47.36% y después de la conducta verbal con un 23.24%. En el caso de los profesores con experiencia, utilizaron como fuente de información principal las expectativas que tienen acerca de la conducta y el aprendizaje de los alumnos, esto con un porcentaje del 38.63%.

En lo referente al análisis de varianza que se realizó para contrastar las diferencias entre profesores con y sin experiencia en este Sistema de Categorías sí se encontró una diferencia significativa entre las decisiones interactivas de ambos profesores a diferencia del "Sistema de Categorías de la Preocupación del Profesor"

En conclusión, las diferencias más significativas en ambos tipos de profesores fueron el tipo de fuente de información que utilizan para tomar sus decisiones, ya que unos lo hacen enfocándose en la conducta verbal de los alumnos y otros toman en cuenta las expectativas que tienen los alumnos.

Otro estudio encontrado fue sobre "El Pensamiento del Profesor sobre el Conocimiento de los alumnos" (López, 1994), el cual se llevó a cabo con dos profesores de Ciencias en Educación Básica, utilizando como metodología la combinación de diferentes técnicas cualitativas (observación, entrevistas, diarios, etc.) de recogida y análisis de datos.

Los resultados obtenidos del primer profesor (caso 1) es que éste brinda gran importancia a las ideas que los alumnos tengan en relación a los contenidos, de tal manera que su objetivo fundamental es que ellos aprendan procedimientos de expresión, diálogo y comunicación de dichas ideas, así como, valoración positiva de las mismas.

En este sentido, el profesor (C1) considera que el trabajo del profesor consiste, en un principio, de diagnosticar los conocimientos que poseen los alumnos sobre el contenido, para ello dedica una sesión en la cual aplica un cuestionario a través del cual intenta conocer el significado que tienen los alumnos sobre ciertos conceptos del tema que van a tratar, ya que, en palabras del profesor, *es el punto de partida para la adquisición de nuevos contenidos científicos.*

Otro elemento que considera el profesor (C1) del conocimiento de los alumnos, es *la interpretación de las concepciones* que estos dan sobre los problemas que se plantean en clase, y a las que el profesor nombra "hipótesis". De manera que cuando el profesor hace un cuestionamiento la idea que los alumnos expresen sobre la misma representa una hipótesis, la cual estará sujeta a verificación a través de la discusión e intercambio de ideas en el salón.

Asimismo manifiesta la importancia de su papel como facilitador y orientador del proceso de interacción social que se da en el aula mediante la expresión, discusión e intercambio de punto de vista de los alumnos, ya que el debate en el aula debe ser concluido y el profesor debe dar "Bastantes pistas" para lograrlo.

Sobre esto el profesor C1 considera que la principal dificultad del maestro es el acceso al conocimiento de los alumnos debido al "carácter tácito de su conocimiento inicial" en el cual intervienen sus ideas y el conjunto de experiencias que el niño ha tenido con su medio lo cual conforma la base psicológica de la estructura de significados que atribuye a los diferentes contenidos.

En consecuencia, el pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos incluye una serie de dificultades tanto en la facilitación del aprendizaje durante las discusiones de los alumnos, como en el trabajo didáctico sobre las concepciones de estos; sobre todo en niños de 10 y 11 años de edad los cuales, en ocasiones expresan sus ideas de manera un tanto desorganizada, lo cual recae frecuentemente en desorientar los objetivos didácticos planeados.

En los resultados encontrados en el segundo profesor (caso 2), el profesor manifiesta un modelo de enseñanza tradicional concediendo cierto valor a las ideas de los estudiantes. La forma en que accede al conocimiento de los alumnos sobre ciertos tópicos es mediante peticiones a éstos de que expresen sus ideas y experiencias respecto al tema que se trata.

El profesor (C2) considera que la mayoría de las veces las ideas de los alumnos no son adecuadas desde una "perspectiva científica" y las llama "errores conceptuales", esto es, ideas que no corresponden con el conocimiento objetivo de los fenómenos naturales. En este sentido, cuando los alumnos comentan algo que es "erróneo" el profesor "comenta" las ideas de estos, señalando las que son adecuadas según la versión científica de los fenómenos físicos naturales en cuestión.

De esta forma se aprecia que el maestro no entiende las concepciones de los niños como maneras alternativas de aprendizaje, sino como errores a eliminar en el proceso de enseñanza de las ciencias (López, 1994).

Otro elemento encontrado fue que, el profesor no realiza un diagnóstico inicial de las ideas que los alumnos tienen sobre el tema, sino que se limita a que los alumnos expresen "libremente" sus concepciones, y que las discutan entre compañeros sin que el profesor registre o analice las perspectivas que estos exponen.

En conclusión, el autor encuentra diferencias significativas en el pensamiento y práctica de ambos profesores. El caso 1 adopta una perspectiva "constructivista compleja" (López, 1994), respecto al conocimiento de los alumnos, su actuación parte de un constructivismo didáctico en el sentido de que trabaja con las ideas y experiencias de los alumnos.

En lo referente al caso 2 su actuación la sitúa en un "constructivismo simplificado", ya que desde un enfoque global desarrolla una práctica tradicional de la enseñanza - aprendizaje de las ciencias. En este sentido, mientras el caso 2 concibe el conocimiento de los alumnos como "errores" que hay que eliminar, el caso 1 entiende las concepciones de los alumnos como modos alternativos de interpretar el mundo (López, 1994).

Como se puede apreciar, a medida que cambia la perspectiva de la práctica docente surgen nuevos elementos investigar durante la planificación de la enseñanza del profesor, así como, sus pensamientos y reflexiones interactivas y posactivas de su actuación.

Tal es el caso de autores como Clark y Peterson (1990), quienes realizan un estudio sistemático de las diferentes investigaciones que se han hecho años atrás respecto a la planificación y desempeño docente y de los cuales han resultado nuevos e importantes descubrimientos que sirven como referencia para estudios posteriores.

Uno de estos estudios fue el realizado por Yinger (1977) (citado por Clark y Peterson, 1990), en el cual descubrió que las rutinas son uno de los principales productos de la planificación del docente, (este descubrimiento fue confirmado posteriormente por Brome, 1982; Creemers y Westerhof, 1982) en dicho estudio se concluyó que los maestros recurren a planificar como respuesta a presiones en pro de simplificar y administrar eficazmente el tiempo.

Para el autor las rutinas representan un conjunto de procedimientos establecidos tanto para el maestro como para los alumnos que facilitan el control y la coordinación de secuencias específicas de conducta. De este estudio se identificaron cuatro tipos de rutinas derivadas de la planificación del maestro, y estas son: rutinas de actividad; de instrucción; de control y; de planificación.

En otro de los estudios realizados sobre los tipos y funciones de la planificación Clarck y Yinger (1979) (citados por Clark y Peterson, 1990) realizaron un estudio a 78 maestros de escuela primaria a los cuales pidieron que elaboraran una descripción escrita de los planes. De este estudio se desprendieron tres categorías como resultado de las respuestas de los maestros a la pregunta "¿Porqué planifican su clase?" y estas fueron:

- a) planificar para satisfacer necesidades inmediatas (disminuir incertidumbre y la ansiedad, así como, lograr un sentimiento de seguridad, confianza y control);
- b) planificar como medio para llegar a la instrucción (para aprenderse el material, para reunir y ordenar materiales, organizar el tiempo y agilizar las actividades);
- c) planificar al servicio de una función directa durante la instrucción (organizar a los alumnos, facilitar el recuerdo, brindar un marco de instrucción y evaluación).

Sobre esto San Martín considera que *"las rutinas que el profesor tiene incorporadas como parte de su pensamiento pedagógico va hacer que mediante ellas vaya saliendo del paso casi de modo mecánico, ante los problemas que plantea la práctica cotidiana del aula. La base epistemológica de esas rutinas no es otra cosa que la esclerosis de esa experiencia acumulada... Las rutinas son propias de un pensamiento fraccionado, producto de la emergencia y generadas en un proceso cognitivo simplificado al máximo. De ahí que sean el resultado del estilo*

de procesamiento en paralelo que sin duda, tiene menos potencialidad racionalizada que el procesado en serie...Dicho en otras palabras, el profesor es víctima de las circunstancias en las que realiza su tarea, dejando que transcurra su práctica sin extraer de ella las secuencias teóricas pertinentes o lo que es igual, no teoriza la práctica que desarrolla.” (San Martín, 1986.. p. 28)

Un estudio importante sobre los procesos de planificación que desarrollan los profesores fue el realizado por Peterson, Marx y Clarck (1978) a 12 maestros de secundaria; en dicho estudio se utilizó la técnica de pensamiento en voz alta, también la grabación en audio y las observaciones de las sesiones durante las cuales los profesores planificaban. Los profesores debían preparar una nueva unidad de instrucción para alumnos con los que no habían tenido contacto previamente; se les pidió a los maestros que pensarán en voz alta mientras planificaban, esto fue grabado y codificado posteriormente en categorías de planificación incluyendo objetivos, materiales, asignatura y proceso de instrucción.

Las principales comprobaciones que resultaron de esta investigación fueron: a) los maestros ocupaban mayor tiempo enfocados al contenido a enseñar; b) después se preocupaban por determinar los procesos de instrucción como los son actividades y estrategias y; c) el tiempo que dedicaban a planificar los objetivos era el más breve de todos.

Estos resultados, según los autores, pudieron estar influidos debido a que se les pidió que prepararan su planificación durante 90 minutos antes de impartir se clase; los maestros no conocían a los alumnos a los que iban a enseñar, situación por la que posiblemente se enfatizara en los contenidos y procesos de instrucción que en delimitar los objetivos (Peterson, Marx y Clarck, 1978).

Otro elemento importante en el desarrollo de la planificación que realizan los profesores, así como, de la puesta en práctica de estos elementos en el aula, son las teorías y creencias implícitas de los docentes, y la importancia de estas sobre las decisiones de los docentes. A este respecto Clark y Peterson (1990) resaltan dos tesis doctorales (Conners, 1978; Morland, 1977) las cuales se ocupan de los pensamientos de profesores durante el proceso interactivo de la enseñanza, así como, los principios que orientan y explican su conducta. Morland, a través de las transcripciones que realizó de las entrevistas de estimulación del recuerdo hecha a 6 profesores identificó cinco principios que tuvieron una influencia importante durante la conducta interactiva de estos, y son:

-
- **El principio de compensación** constituía un intento del maestro por favorecer al grupo de alumnos tímidos, introvertidos, así como, a los culturalmente menos favorecidos.
 - **El principio de indulgencia estratégica** que se relacionaba con tendencia del profesor a ignorar la mala conducta de ciertos alumnos, los cuales, según su criterio, necesitaban atención especial.
 - **El principio de poder compartido** el cual implicaba la utilización del poder que tenían ciertos alumnos para influir a sus compañeros. En este principio se apreciaba al docente compartiendo con ciertos alumnos tanto la autoridad, como la responsabilidad. El profesor seleccionaba a quienes percibía como líderes de la clase y los utilizaba como influencia sobre sus compañeros.
 - **El principio de control progresivo**, en el cual identificaba los problemas que presentaban los alumnos y el control de su progreso, así como, brindar motivación a los alumnos irregulares.
 - **El principio de supresión de emociones** identificaba la represión que tenían los docentes sobre sus sentimientos durante las clases, ya que el hecho de externarlos podría alterar a los alumnos y propiciar a que estos también lo hicieran y así suscitarse un problema de control en clase.

Connors (1978) por su parte, amplió los resultados encontrados por Morland (1977), de estos se derivaron tres principios generales que son:

- **El principio de supresión de emociones**, al cual los maestros lo llamaban "supresión ostensible de emociones" (permanecer en silencio con una expresión severa en el rostro hasta que los alumnos se tranquilizaran), en el sentido de adecuar ciertas emociones en beneficio de ciertas circunstancias.
- **El principio de autenticidad del docente**, se refiere a que los profesores se mostraban ante los alumnos de manera honesta, sincera y confiable para lograr una atmósfera socialmente constructiva.
- **El principio de la autoobservación**, en este los profesores trataban de mantenerse conscientes de su conducta y de los efectos que ésta podía causar a los alumnos.

• Además de estos principios el autor identificó cinco principios pedagógicos generales sostenidos por los profesores, y estos fueron:

-
- *Principio de vinculación cognitiva*, en el cual el docente debía relacionar claramente la información nueva con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos;
 - *El principio de integración* en el cual se daba a los alumnos la oportunidad de practicar y aplicar habilidades y conceptos aprendidos en una determinada área a fin de lograr la transferencia de la capacitación; *el principio de clausura* que es en el que el profesor debía finalizar la clase y la unidad con un análisis o síntesis del tema que se trató a fin de resaltar los puntos principales;
 - *El principio de participación general* en donde se manifiesta el interés por la integración de los alumnos en todas las actividades en clase para reducir el mínimo de aislamiento y ayudar a los alumnos más tímidos a participar; y por último,
 - *El principio de igualdad de trato* en el cual se manifestaba la importancia de un trato justo para todos.

Se puede ver que existen ciertas similitudes en las aportaciones derivadas de estas dos tesis pero en el caso de los cinco principios pedagógicos expuestos por Connors (1978), los tres primeros se enfocan en la preocupación de la asimilación satisfactoria de los contenidos de aprendizaje, y los dos últimos se centran en el ambiente psicosocial que se desarrolla en el aula y que también cumple un papel importante en todo proceso de enseñanza – aprendizaje.

Acabamos de ver algunas de las muchas investigaciones recopiladas por Clark y Peterson (1990), tratando de resaltar las que se acercan más a la temática del presente trabajo y que de alguna manera servirán para apoyar los elementos que se desprendan de las actuaciones de los docentes; pero también es importante no perder de vista que a medida que se realicen este tipo de estudios resultarán nuevos elementos, que darán la pauta a la realización de nuevos estudios con miras a mejorar la labor docente, y por tanto, lograr un aprendizaje de calidad.

1.3. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS COMO VERTIENTE DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Hasta aquí nos hemos referido a los procesos de actuación del docente, sus procesos de reflexión por los que atraviesa al tomar decisiones, pero ¿Cómo operan estos constructos de pensamiento?

Para Contreras (1985), estas estrategias no operan en el vacío, ¿Cómo construye el sujeto sus problemas? ¿Cuándo se enfrenta a una situación específica? ¿Cómo percibe los datos de su realidad? Ésta es una función que realiza el propio sujeto afectado por la estructura conceptual de su memoria, según la cual interpreta al adecuar percepciones y significados.

Es así que tanto la planificación que realiza el docente como la toma de decisiones se guían por sus teorías implícitas, las cuales se ven reflejadas en la etapa preactiva e interactiva.

Como se mencionó anteriormente, la planificación y decisiones que realiza el profesor están inmersas en un contexto psicológico, dicho contexto es para el profesor una mezcla de teorías solo parcialmente articuladas, creencias y valores sobre su papel, sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje (Contreras, 1985).

En este sentido, es el profesor, ocupa un papel mediador entre lo que prescribe el currículum y lo que se desprende y desarrolla en la práctica, en otras palabras:

"El profesor diseña y modela el escenario en armonía con los principios y supuestos que alimentan el proyecto curricular que asume, recrea y concreta en una estructura académica de tareas. Vive dentro de una estructura social de participación que padece a la vez que ayuda a configurarla y transformarla; observa y evalúa los procesos de enseñanza, las reacciones activas o pasivas de los alumnos, y las consecuencias de la implicación de estos en las tareas académicas, en la estructura psicosocial del aula, para el desarrollo de su pensamiento y su conducta" (Pérez Gómez, 1987.. p. 205)

Es así que resulta interesante conocer cómo es que los profesores interpretan su realidad, de dónde o de qué conocimientos o experiencias parten para poder decidir sus intervenciones en el desarrollo de su interacción en el aula, de esta forma el maestro cumple un papel determinante en los procesos de aprendizaje.

Como se ha mencionado, ha dejado de cumplir el papel de transmisor ya que es éste quien determina de que manera se va a guiar la clase, qué métodos se utilizan para cumplir los objetivos planteados; es el profesor quien determina el orden de los contenidos, él decide qué actividades serán las adecuadas, qué estrategias resultan más convenientes; es el profesor quien establece los tiempos y contenidos bajo los que se pretenden trabajar, es el encargado de dar significancia

a lo que se enseña y es también el regulador de los intercambios académicos, sociales y culturales que se presentan en el aula.

Pero ¿Qué importancia tienen las teorías implícitas en las acciones que desempeña el profesor? Gran parte de las decisiones y actuaciones de los profesores están influidas por sus concepciones, teorías, experiencias o creencias acerca de la enseñanza; al respecto se encuentran diferentes puntos de vista ya que mientras para algunos se trata de cuestiones idiosincrásicas individuales, para otros se trata más bien de destrezas cognitivas personales (Marrero, 1993)

Lo que es importante destacar, es que para poder explicar mejor los procesos de pensamiento de los profesores es necesario tener en cuenta estos dos elementos ya que el profesor ejerce un papel difícil al momento de transmitir, construir y negociar significados socioculturales en el aula; y es aquí precisamente en donde recae la importancia de las teorías implícitas, las cuales se entienden como:

"Estructuras de conocimiento dinámicas y temporales que se abstraen de la superposición de trazos específicos de memoria, a partir de un indicio de recuperación. Este conocimiento se abstrae a partir de conjuntos de experiencias episódicas relativas a la enseñanza. Por experiencia nos referimos a episodios personales producidos en el transcurso de intercambios sociales que pueden tener naturaleza diversa" (Marrero, 1993..p. 270)

Es entonces que el conocimiento del profesor está en gran parte determinado por sus experiencias educativas, las cuales tienen un fuerte carácter social y cultural, así como, de sus propias representaciones, pero no se olvide que es precisamente de estas experiencias educativas de donde se desprenden diversas teorías de la enseñanza, las cuales poseen un fuerte bagaje cognitivo el cual permite a los profesores planificar y actuar racionalmente en el desarrollo del currículum (Marrero, 1993).

Si bien dichas teorías permiten a los profesores actuar, decidir, planificar, mediar, etc., es necesario también establecer referencias interpretativas flexibles que permitan adecuarse a las demandas que generan las teorías académicas. Desde esta perspectiva este autor identifica cuatro concepciones o teorías de los profesores, y estas son:

- **Teoría Dependiente.** En ella, la enseñanza gira alrededor del profesor como principal agente y gestor de los proceso de Enseñanza – Aprendizaje.

-
- **Teoría Expresiva.** La actividad es el elemento fundamental que da vida a los procesos de diseño, intercambio y evaluación curricular.
 - **Teoría Interpretativa.** El alumno adquiere un papel protagónico en la construcción y estructuración de la conformación de los escenarios académicos.
 - **Teoría Emancipatoria.** Supone una conciencia de los profesores más crítica y reflexiva de la enseñanza, tomando en cuenta las influencias sociales, institucionales y políticas sobre el desarrollo curricular.

Se puede ver que cada una de estas concepciones posee características propias, tienen ideas particulares y sugieren un tipo específico de intervención, instrucción o planeación, esto debido a que son distintas las necesidades académicas, por lo que se requiere de distintas estructuras de conocimiento y actuación sobre la enseñanza, por ello las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza resulta importante pues permite entender mejor la enseñanza, lo cual provoca cambios significativos en los programas y promueve la calidad de la enseñanza en la escuela desde una visión innovadora (Marrero, 1993).

2. DECISIONES INTERACTIVAS DEL DOCENTE

La infinidad de elementos que intervienen al momento en que el profesor imparte su clase hace de la enseñanza una actividad sumamente compleja. Existe cierta carga de ambigüedad que puede acompañar a los eventos que sucedan en el salón de clase, lo cual origina imprevisibilidad en algunas situaciones. Es por ello que el profesor tiene en sus manos una teoría difícil en la que debe actuar deliberadamente.

Esta actuación del profesor en su tarea de instrucción diaria ha dado la pauta para que se realicen investigaciones respecto a la *adopción interactiva de decisiones* la cual se interesa por cómo y bajo qué circunstancias los profesores deciden modificar o abandonar el curso de instrucción que realizan. También se intenta comprender qué elementos usa e interesan al profesor para organizar, guiar y mantener el curso de sus actividades. (Contreras, 1985)

Ante esto resulta interesante detenerse un poco y analizar más de cerca el comportamiento que el profesor presenta en su tarea diaria.

2.1 PENSAMIENTOS REFLEXIVOS DEL DOCENTE EN LA INTERACCIÓN

En palabras de Schön (1992) podemos reflexionar sobre la acción, esto es, retomando nuestro pensamiento, sobre algo que hemos realizado para luego descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción pudo haber contribuido a un resultado no esperado. Esta reflexión se realiza una vez que la acción ya se ha producido, es decir, cuando ya pasó la acción nos detenemos a pensar (reflexionar) por unos momentos lo que hemos realizado o en su caso, hacemos una pausa en medio de la acción para pensar qué hacer.

Según este autor podemos reflexionar a mitad de la acción sin llegar a interrumpirla, a esto se le llama una *acción presente*, esto es, un periodo de tiempo que varía según el contexto, durante el cual todavía se puede marcar una diferencia con la situación en la que estamos en esos momentos, de tal suerte que nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos realizando convirtiéndose en reflexión en la acción. (Schön 1992)

La reflexión en la acción según este autor es un proceso el cual debe ir secuenciado por una serie de cinco momentos, el primero de ellos se refiere a aquella situación de la acción en la que realizamos respuestas rutinarias o espontáneas, las cuales se desprenden del conocimiento que tengamos de la acción. El segundo momento es en el que las respuestas rutinarias que se tengan causen una sorpresa que dé un resultado grato o no grato que consiga llamar la atención.

El tercer momento es cuando esa sorpresa nos lleva a una reflexión dentro de la acción en la que estamos, es decir, que reaccionamos a lo inesperado aun sobre el conocimiento que ya tenemos de la acción que estamos realizando. El cuarto momento es cuando reflexionamos en la acción de forma crítica, esto es, cuando esa situación inesperada nos trae un nuevo pensamiento crítico con el que podemos reestructurar estrategias de acción.

Por último el quinto elemento, en el cual la reflexión da lugar a la experimentación, dicho de otra forma, es cuando esas situaciones inesperadas producen reflexiones que nos llevan a idear o probar nuevas acciones que nos lleven a explorar nuevos fenómenos.

A través e estos momentos se pretende analizar las características y procesos de la acción que lleva a cabo, en este caso, el docente ya que al reflexionar sobre sus acciones se espera que haya una valoración y

comprensión de sus estrategias, conceptos y prácticas cotidianas de tal forma que reconstruya su práctica docente a fin de mejorarla cada día, de esta forma el proceso reflexivo es cíclico; en otras palabras:

"La reflexión sobre la acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje... En dicho proceso se abren a consideración y cuestionamiento individual o colectivo no solo las características de la situación problemática sobre la que actúa el práctico, sino los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y de definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que desarrolla aquellas decisiones."

(Pérez Gómez, 1987.. p. 138)

En opinión de este autor, una de las cosas que resulta importante de este proceso son los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional al enfrentarse a situaciones o problemáticas impredecibles.

De todas estas estructuras a los esquemas de pensamiento se desprende una comunicación eficaz entre profesores y alumnos, en otras palabras, se espera que a través de estos procesos de reflexión que el profesor construye se desarrolle una comunicación reflexiva, a esto Schön (citado por Villar, 1988) le denomina *diseño*, el cual se convierte en el punto clave de las acciones de los profesores, puesto que su éxito depende de la habilidad para manejar la complejidad de sucesos de la clase y como consecuencia, de resolver problemas prácticos.

Para Díaz Barriga y Saad (1996), los profesionales no solo se definen por las disciplinas en las que se apoyan, sino que también son comunidades o culturas de practicantes (profesionales) que comparten no solo un conocimiento de orden científico, sino creencias, actitudes, formas de comportarse y de pensar, valores e intereses. De tal modo que, aprender una profesión implica un proceso de *aculturación*, donde resaltan la importancia de la actividad y el contexto, los cambios y la forma de ver al mundo, así como, la adopción de un sistema de creencias compartido.

Al respecto, Martínez (1999) considera que existen cinco elementos fundamentales para orientar la acción docente en el aula universitaria y estos son:

1. Los procesos de enseñanza – aprendizaje deben basarse en un enfoque constructivista y en un modelo de procesamiento de

información, de esta forma se hará énfasis en los procesos de adquisición del conocimiento y no solo en el producto que se derive de ese proceso. En este sentido, tanto el profesor como la institución universitaria deben proveer al alumno de una vasta gama de habilidades y estrategias que le permitan al alumno dirigir su propio proceso, pero no solo individualmente, sino desde una concepción colectiva que aliente el desarrollo individual, cognitivo, metacognitivo, y afectivos.

2. Se propone un modelo de funcionamiento en el aula desde una visión de grupos en donde sus procesos psicológicos se desarrollan a través de un encuentro sociocultural de aprendizaje en donde los sujetos se enriquezcan para después construir su propio conocimiento.
3. Se propone la concepción de un nuevo modelo de profesor como mediador de procesos, técnicas y dinámicas grupales. Un profesor que proporcione instrumentos que permitan al alumno reflexionar sobre lo que hace o aprende. De tal forma que se deben considerar las creencias, ideas previas y pensamientos del docente, así como, sus propios estilos de enseñanza.
4. Reflexiones sobre el alumno, es decir, que todo alumno debe ser visto como un ser único el cual debe asumir su papel de universitario con responsabilidades y desprenderse de esa postura de receptor y participar en su aprendizaje.
5. Un modelo de comunicación en el que el diálogo entre profesor y alumno – alumno sea un medio de experiencia compartida que les permita ampliar su conocimiento.

Se espera que llevando a cabo estos elementos, el docente oriente la formación de individuos autónomos integrados en un grupo social, a fin de adquirir conocimientos; es difícil cumplir con estos elementos, no se trata de dar una guía a seguir como una receta de cocina ya que la tarea del docente se enfrenta diariamente a múltiples limitantes o requisitos a cumplir que en muchas ocasiones le impiden desarrollarse plenamente, pero sería conveniente tomarlos en cuenta y ponerlos en práctica y conocer los resultados que se tenga de estos.

2.2 EL PAPEL DOCENTE Y SU PRÁCTICA

El papel del docente juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que es él quien media la situación educativa a fin de facilitar el desarrollo de aptitudes, actitudes y conocimientos de los alumnos.

Para Stenhouse (1985), la enseñanza es el producto de la construcción o reconstrucción del conocimiento que el profesor lleva a cabo individualmente. Aunque el profesor pueda estar apoyado de varias lecturas o por medio de cursos de capacitación, de lo que se trata es de una construcción personal la cual se produce a partir de recursos disponibles socialmente y no puede ser transmitida por otros a otros muy fácilmente.

En este sentido, la elaboración o construcción de nuestro mundo a partir de los conocimientos y tradiciones existentes en nuestra cultura es una labor que debe enfrentarse por el profesor como por el alumno. Según Stenhouse (1985), a pesar de que tanto profesores como alumnos estén en diferentes etapas, la enseñanza descansa sobre ambos durante el proceso educativo.

Pero es el profesor el encargado de brindar asesoría continua a los alumnos a fin de facilitar en estos una mayor autonomía. Con respecto a esto Díaz Barriga y Saad (1996), consideran que el profesor realiza para su ejercicio diario acciones tan diversas y complejas como guiar, diagnosticar, escuchar interrogar, sugerir, dar información, seguridad, apoyo, en fin, son muchas las actividades que un profesor desempeña y debe planear para su desempeño instructivo.

Para ello, autores como Ballantyne, Hansford y Packer (citados por Díaz Barriga y Saad, 1996) consideran que existen ciertas funciones básicas por parte de los docentes y estas son:

- Brindar información de todo tipo
- Disponer el acceso a recursos
- Crear roles
- Motivar la reflexión
- Dar ayudas que agilicen soluciones
- Apoyar el desarrollo de relaciones amistosas

De tal forma que el profesor no solo debe ser capaz de brindar consultoría en cuestiones técnicas sino también personales, es decir, transferir sus conocimientos y habilidades a la solución de problemas,

mostrando siempre una actitud de servicio a fin de desarrollar la autonomía profesional del estudiante con miras a su escenario de trabajo.

Ahora bien, Martínez (1999) señala que la ayuda del profesor debe situarse en la Zona de Desarrollo Próximo descrita por Vigotsky, esto es, entre el nivel de desarrollo afectivo y el nivel de desarrollo potencial ya que es aquí donde la acción educativa puede alcanzar su máxima incidencia, generando así estrategias que estimulen el aprendizaje entre iguales, esto es, entre los estudiantes, con la finalidad de reducir la distancia entre el desarrollo afectivo y el potencial a partir de las experiencias y contextos compartidos, es decir, el cultural, el social, de conocimientos y el lingüístico, de esta forma se aumentaría el significado de lo que se aprende.

Así la función del docente vista desde sus pensamientos, como en su práctica, debe orientarse a la creación de estrategias que posibiliten la construcción de significados por parte de los alumnos ya que es el profesor a través de sus atribuciones y motivaciones quien impulsa este proceso de aprendizaje.

De este modo y siguiendo con la función que debe desempeñar el docente como profesional en la escuela y en el aula, Pérez Gómez (1987) reconoce al profesor como modelo de comportamiento, el que transmite conocimientos, como técnico, como el que realiza rutinas, como planificador, o como el encargado de decidir y resolver problemas, entre muchas otras cosas, todas ellas con una concepción de escuela y enseñanza muy específica; tal es así que hace una diferenciación de la intervención del docente como profesional de la enseñanza en dos formas, en la primera concibe al profesor como un técnico – especialista el cual aplica las reglas que se desprenden del conocimiento científico con rigidez.

La otra concepción se refiere al profesor como un práctico – autónomo, es decir, un artista que toma decisiones, reflexiona y crea durante su intervención. De esta forma se trata de analizar lo que los profesores hacen cuando se enfrentan a problemas complejos en el aula, se trata de entender cómo es que utilizan su conocimiento cuando se enfrentan a situaciones desconocidas o cambiantes, cómo crean o modifican sus rutinas, cuándo utilizan técnicas, instrumentos o materiales o en su caso, cuándo inventan o recrean procedimientos y recursos.

Este tipo de concepción del profesor como práctico – autónomo es la que interesa estudiar, ya que como se ha mencionado anteriormente,

se pretende conocer y analizar los procesos de pensamiento que realizan los profesores en su proceso de instrucción:

"El profesor interviene en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de este ecosistema complejo y cambiante el profesor se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición incierta y en gran parte imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, técnica o procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieren a situaciones individuales de aprendizaje o formas de comportamientos de grupos reducidos o del aula en su conjunto, requieren un tratamiento singular porque en buena medida son problemas singulares, fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto, y por la propia historia del aula como grupo social." (Pérez Gómez, 1987.. p. 135)

Díaz Barriga y Saad (1996) consideran que no es nada fácil determinar un perfil del profesor pero considera que deben existir características mínimas e indispensables para ejercer una buena acción *tutorial*, y estas son:

- Ser un vasto conocedor de la disciplina y el campo profesional
- Comprender a fondo la formación de los estudiantes y las experiencias a las que han estado expuestos.
- Tener la facilidad de asesoría a los estudiantes.
- Ser un intermediario entre las relaciones que establece el alumno con los usuarios de servicios y con otros colegas. Ser formador e informador.
- Dar apoyo en el momento exacto al estudiante sin caer en lo extremadamente servicial o directivo.
- Establecer un equilibrio entre la libertad y ayuda a fin de que el estudiante adopte sus propias ideas.
- El profesor debe reconocerse a sí mismo como un profesional que no tiene todas las respuestas, pero que emplea toda su experiencia para que junto con otros encuentren alternativas.
- Facilitar no solo el desarrollo de habilidades o conocimientos profesionales, sino de formatos de actuación, comunicación, ética y valores.

De esta forma se considera que el profesor debe orientar su acción a la formación de profesionales permitiendo la vinculación con un contexto, en este caso, el educativo, regido por una dinámica procesual que se

caracteriza por la continuidad y la intensidad (Díaz Barriga y Saad, 1996)

2.3 LA PRÁCTICA INSTRUCTIVA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

La práctica docente, concebida en teoría como “*la aplicación en el contexto del aula de las normas y técnicas que se derivan del conocimiento científico, se considera el escenario adecuado para la formación y desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes profesionales que requieren la aplicación de aquel conocimiento.*” (Pérez Gómez, 1987.. p. 141); nos guía a través de una perspectiva constructivista, en la cual las funciones centrales del profesor consisten en orientar, promover y encaminar la actividad mental de los alumnos. De tal suerte que entre los roles más destacados que debe cubrir el docente universitario en su práctica diaria estarían:

- Beneficiar el desarrollo de una serie de conocimientos expertos orientados a la problematización e intervención en un campo de acción personal.
- Incitar y crear habilidades profesionales, actitudes y valores, formas de intervención e indagación.
- Suscitar estrategias cognitivas de pensamiento y aprendizaje cooperativo. (Díaz Barriga y Saad, 1996)

En este sentido vemos que la actividad que realiza el profesor requiere de capacidades que le permitan facilitar estas competencias en sus estudiantes.

Sanabria (1999) llama a este tipo de profesor *analista*, es decir, funcional, de tal modo que un profesor con esta categoría tendría que mostrar habilidad y fluidez tanto en el manejo de temas como en el comportamiento de sus estudiantes.

Así el profesor cumple un papel mediador entre la teoría y la práctica (Pérez Gómez, 1987) de tal suerte que los significados que el docente adquirió durante su formación, así como, los resultados de su experiencia diaria en el aula son los que conforman los ejes principales en la práctica del profesor, esperando, en este sentido, una práctica docente orientada a la reflexión.

CAPITULO II

CURRÍCULUM Y PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

1. LA NECESIDAD DE UN CURRÍCULUM

Son muchas las discusiones en torno al currículum, las definiciones que existen sobre el mismo varían de acuerdo a la percepción que cada autor tiene con respecto a la educación, lo que sí es un hecho es que las concepciones que se tienen respecto al currículum tienen sus fundamentos en la vida social y cultural de cada comunidad. Gimeno (1988) considera que el currículum puede estudiarse desde cinco ámbitos diferentes;

- El primero de ellos lo marca como un ejercicio social, en el sentido de que se encarga de concretar los fines sociales y culturales que se le asignan a la educación escolarizada, es un puente entre la escuela y la sociedad.
- El segundo ámbito lo plantea como un proyecto ó plan educativo, en tanto que, es a través del currículum que la escuela concreta sus funciones y las adecua a un momento sociohistórico determinado, a las necesidades propias de la escuela, así como, a un nivel o modalidad determinados.
- En el tercer ámbito se concibe al currículum como un proyecto formal presentado bajo un formato de contenidos, secuencias, guías de acción, etc.
- En el cuarto ámbito se refiere al currículum como campo práctico, en este sentido se plantea: a) analizar los procesos de instrucción y de la realidad escolar desde la perspectiva que les da el contenido; b) estudiarlo como un contexto en el que intervienen distintas prácticas; c) mediar el discurso sobre interacción entre la teoría y la práctica educativa.
- Por último, se considera que el currículum supone un tipo de actividad académica, investigadora y discursiva sobre todos estos temas, al ser un plan construido y ordenado que hace conexión entre sus principios y la realización de los mismos, los cuales han de comprobarse en la práctica en dónde cobra su máximo valor. Es pues a través de esta práctica donde se desprenden los diferentes elementos que permiten conocer la eficacia del

currículum, sus deficiencias o sus limitaciones lo cual lleva necesariamente a una investigación constante para su reestructuración y mejora.

En este sentido, se puede ver que el currículo abarca y promueve múltiples funciones en el campo educativo; su flexibilidad permite adecuarse a las necesidades que cada comunidad demanda, esto permite una mejora en los procesos instructivos y educativos en general.

El currículo entonces cumple una función social y cultural, ya que es necesario entender y analizar la vida escolar para poder determinar los fines educativos. El definir el currículum implica describir las funciones de cada escuela y la forma específica en que dichas funciones se aplican a un momento histórico y social determinado para un nivel o modalidad, ya que cada uno requiere de contenidos, formas o esquemas de racionalidad diferentes. (Gimeno, 1988)

Coll (1987) por su parte, considera que la principal función del currículum es la de "explicitar" el proyecto, las intenciones y el plan de acción que rige las actividades educativas. Se refiere como *proyecto* dado que, el currículum viene a ser una vía o un instrumento de apoyo para los encargados de desarrollarlo en la práctica, ya que orienta y ayuda a la práctica docente.

De esta forma no se debe limitar a enunciar un proyecto con una serie de principios u orientaciones generales que estén lejos de la realidad escolar, sino que el currículum debe tomar en cuenta las situaciones reales de donde va a llevarse a cabo dicho proyecto, de tal forma que se situará entre las intenciones, los principios y las orientaciones, y por otro lado en la práctica pedagógica.

Es así que el currículum es entendido como, "*el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, qué y cómo evaluar.*" (Coll, 1987..p.132)

Para ampliar un poco más el panorama sobre los diversos enfoques del estudio del currículum, Schwab (1988) realizó una clasificación para comprender mejor los diferentes matices que encierra el currículum, mismos que dividió en cinco grupos que son:

A) El currículum como estructura organizada de conocimientos.

Aquí se refiere a la concepción que se hace del currículum como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela.

Para ello se distinguen tres posturas teóricas, la primera de ellas es el *escencialismo* y *perennialismo*, los cuales consideran al currículum como un programa de conocimientos que se transmiten sistemáticamente. La segunda postura teórica es la Reforma del Currículum y la estructura de disciplinas, en la cual se describe al currículum bajo una concepción de transmisión disciplinar de conocimientos científicos. La tercer postura, y que es la que se apega más a este trabajo, se refiere al desarrollo de modos de pensamiento, en el cual consideran al currículum como un conocimiento complejo, con miras a desarrollar modos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y experiencia del hombre.

B) El currículum como sistema tecnológico de producción. Esta postura viene a ser una posición tecnócrata, en donde la estructura del currículum está dada por los resultados de instrucción no por los medios.

C) El currículum como plan de instrucción. Este enfoque es muy importante también en la línea que sigue este trabajo de investigación, ya que su concepción se basa en un plan instructivo que contempla objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación, para lo cual se hace necesario *diseñar* elementos y relaciones que intervienen en la actividad escolar; esto supone una **actividad racional** de toda actividad didáctica, esta concreción en la práctica requiere por tanto de un esfuerzo teórico adicional de acomodación por parte del profesor.

D) El currículum como un conjunto de experiencias de aprendizaje. Aquí se refiere al currículum como el conjunto de experiencias que los alumnos llevan acabo, orientados por la escuela, de tal forma que todas las oportunidades de aprendizaje que brinda la escuela configuran el currículum, dándole en este sentido, una concepción menos estructurada y mas dinámica, de tal modo que considera fenómenos educativos que producen una influencia de aprendizaje significativa en los alumnos pero que no fue explicitada previamente.

E) El currículum como solución de problemas. Este ultimo enfoque se refiere a la necesidad que tiene el currículum de brindar

principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, esta flexibilidad de principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y dónde enseñar facilita la reestructuración constante que permita dar solución a las necesidades escolares.

En México, las tendencias sobre el análisis curricular surgen en la segunda mitad de los años 80's, éstas se van enfocando cada vez más a los procesos de los modelos curriculares y lo que sucede en el aula, con el propósito de profundizar en la comprensión del plan curricular en la propia realidad lo que lo convierte en una práctica social, esto es, un espacio de prácticas sociales, académicas y educativas que intervienen en los distintos momentos del desarrollo curricular.

Actualmente la investigación curricular nacional ha dado un giro completo, ya que el currículum ha dejado de verse como una empresa puramente administrativa y se ha desplazado el interés en los procesos y sucesos que cotidianamente se viven en las instituciones durante el seguimiento de un plan; de esta manera surge la preocupación para desarrollar estrategias metodológicas en el desarrollo curricular (Ruiz, 1994).

Es evidente que el currículum abarca grandes funciones en el ámbito escolar, desde las actividades, aplicaciones y decisiones más generales a las más particulares, la diversidad de enfoques en el estudio del currículo es una respuesta a la demanda de la población, y al incremento de la sociedad urbanizada e industrializada.

Son cada vez más las personas que necesitan ser educadas y mayor la diversidad de la demanda que se hacen a las instituciones educativas; para ello se requiere de un currículum flexible que permita adecuarse a las necesidades sociales y culturales de cada comunidad. El proyecto educativo, que es el Diseño Curricular (Coll, 1987), es la parte del currículum que interesa resaltar en este trabajo en cuanto que el sentido más específico incluye tanto objetivos y contenidos, como aspectos instructivos que se refieren al cómo enseñar.

Los aspectos instructivos se encuentran en el desarrollo curricular y este a su vez nutre constantemente al Diseño Curricular este continuo enriquecimiento es debido a que la práctica pedagógica esta en continuo contacto con la realidad escolar; la cual permite al profesor darse cuenta de los logros de los objetivos, de la asimilación y significación que tienen los contenidos en los alumnos y por tanto de las necesidades que van surgiendo constantemente a medida que este

desempeña su practica, pero también hace necesaria la planeación de contenidos, estrategias, actividades y decisiones para hacer frente a dichas necesidades.

Esta actividad del profesor será explicada ampliamente más adelante pero antes es importante aterrizar en este ámbito del desarrollo curricular, para lo cual se hace necesario hacer referencia a los niveles de concreción del currículum.

1.2 NIVELES DE CONCRECIÓN DEL CURRÍCULUM

Los niveles de concreción del currículo surgen como una necesidad para comprender mejor las intenciones primordiales del proyecto curricular, dichas exigencias se derivan de las transformaciones industriales y por lo tanto demográficas que traen consigo estos cambios, los altos índices poblacionales demandan una obligatoriedad en la educación. Esto presenta grandes implicaciones cuando la enseñanza se lleva a cabo en la práctica, ya que no todos los estudiantes tienen la misma edad y las capacidades de cada uno requieren de necesidades educativas específicas. Se debe pensar en los requerimientos sociales y culturales que presenta cada institución educativa, para de ahí partir sobre la determinación de los fines que se pretenden lograr.

Debido a esto se hace necesario establecer jerarquías en los niveles de concreción del currículum, esto en el sentido que permiten explicar de forma gradual el proyecto educativo; para lo cual Ander Egg (1993) los describe de la siguiente manera:

PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN

En este nivel de concreción se encuentra lo que se conoce como diseño curricular base el cual reside toda actividad político- administrativo en el sistema educativo. En este sentido, se trata de quienes realizan los decretos que han de seguir como orientaciones generales de los bloques de contenido, esto es, las decisiones de lo que se va a enseñar como mínimo es decir los objetivos y propuestas generales.

SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN

Este nivel se refiere al proyecto educativo que cada institución realiza, es decir, toma en cuenta las propuestas que se hacen desde el Diseño Curricular Base y las instituciones o escuelas adecuan dichas propuestas a las necesidades y circunstancias, toma en cuenta a su comunidad estudiantil y docente, así como, a su infraestructura y equipo para poder dar respuesta a las necesidades del centro escolar.

En este sentido los profesores ocupan un lugar primordial ya que a través de sus propuestas didácticas facilitan y flexibilizan la adecuación de los contenidos a enseñar. Esto se refiere a que se agrupan los contenidos en *áreas de aprendizaje* no en asignaturas como lo plantea la educación tradicional.

Ander Egg (1993) considera a estas áreas de aprendizaje como unidades epistemológicas, esto es, separar los conocimientos esenciales de los secundarios de tal forma que se busque un orden interno y una relación entre estos a fin de instalar secuencias de aprendizaje que faciliten la asimilación significativa (Coll, 1987). De esta forma y siguiendo esta lógica, se esperaría el desarrollo de cinco capacidades básicas en los alumnos; y estas son: cognitivas, psicomotrices, autonomía y equilibrio personal, relación personal e inserción social.

Estas áreas de aprendizaje deben ser manejadas bajo una secuencia de objetivos y contenidos, así como una temporalización de los mismos, todo esto tomando en cuenta la lógica de los contenidos, su posibilidad de relación con otros contenidos y no olvidándose de los contenidos previos de los alumnos pues de alguna forma se partiría de ello.

TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN

Este nivel del desarrollo curricular da respuesta al cómo enseñar, esto es, la actividad que realizan los profesores al momento de su clase; se refiere a los métodos, estrategias y / o estilos de enseñanza aprendizaje que el profesor utiliza para poder llevar a cabo las prescripciones de contenidos que se hicieron desde el Diseño Curricular Base, y que posteriormente se adecuaron a las necesidades de la Institución en donde fueron secuenciados y temporalizados en áreas de enseñanza para finalmente poder enseñarlas a los alumnos.

Los métodos didácticos son parte de este nivel de concreción, es por ello que se necesita tener en cuenta ciertas consideraciones para su desarrollo. La primera de ellas supone que cualquier método de enseñanza debe estar entrelazado congruentemente con los objetivos educativos y con las acciones que realizan para el logro de estos.

La segunda de estas consideraciones refiere que el método didáctico no solo se limita a la enseñanza de procedimientos, sino que también transmite actitudes, valores, formas de relaciones sociales, etc. Por último, la tercera consideración contempla la importancia de la flexibilidad de los métodos instructivos del profesor al momento de ejercer su práctica.

Dichas consideraciones descansan y se organizan a través de **unidades didácticas** o unidades de programación, pues a través de ellas se interrelacionan todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje con una coherencia metodológica interna. En dichos elementos intervienen, el tema principal y los contenidos; los objetivos didácticos; las estrategias metodológicas; y las distintas actividades que permiten cumplir de mejor manera los objetivos, los recursos disponibles los criterios y momentos de evaluación, así como el establecimiento de dinámicas en clase (Antúnez, 1992)

Otra cuestión importante que se desarrolla en este nivel es por tanto, los estilos pedagógicos en cuanto que cada profesor tiene su peculiar forma de ver la realidad del aula y por tanto de *decidir qué hacer*.

Es pues, en este nivel de concreción en donde se encuentra la parte sustancial de este trabajo de investigación; ya que contempla la planificación o programación de estrategias y actividades de lo que se va a enseñar y por tanto se distinguen los diferentes estilos que tiene cada profesor para enseñar. De estos, resulta interesante conocer los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo a partir de los cuales define y decide qué, cómo y cuándo enseñar ó modificar sus intervenciones.

Es por ello que resulta importante profundizar un poco más este aspecto de la planeación diaria o programación didáctica, así como el papel del docente y el vínculo que existe entre sus procesos de pensamiento y la planificación de la enseñanza, ya que ambos aspectos influyen significativamente en el desarrollo curricular.

2. LA PLANIFICACIÓN DEL PROFESOR

Como ya se mencionó anteriormente la planificación que realiza el profesor se construye a través de sus pensamientos preactivos y posactivos. Contreras (1985), define a la planificación como todo aquello que un profesor hace y que le ayuda a guiar su acción futura.

Clark y Peterson (1990), conceptualizan a la planificación en dos sentidos, como una actividad continua y como una actividad práctica, la primera de ellas es considerada como un conjunto de procesos psicológicos básicos mediante los cuales la persona se representa el futuro, determina los fines, elige los medios, y construye un marco o estructura que sirva de guía a su actividad futura. La segunda

concepción se refiere a la forma en que el profesor desempeña su planificación.

En este sentido, autores como Gimeno (1982) sugieren la utilización de un modelo de programación por objetivos para una mejor planeación, el cual consiste en la disposición secuenciada de elementos tales como: a) formulación de objetivos; b) selección del contenido; selección y organización de las actividades apropiadas de aprendizaje, y d) selección de los procedimientos de evaluación.

Siguiendo esta misma línea, Gangé (1987) considera que los profesores deben llevar a cabo su planificación a través del planteamiento de objetivos y metas, ya que de esta forma la información que se maneje para la lección sea plasmada de forma muy precisa, y se acerque lo más posible a lo que se espera que el alumno aprenda a corto plazo para poder evaluar los resultados que se obtengan al término de la clase; en este sentido, el autor afirma que es necesario que los objetivos se plasmen en enunciados que abarquen cierto número de componentes que son:

- Describir la acción de que se ocupa el estudiante, es decir, las actividades que el alumno tendría que realizar.
- El objetivo debe describir la situación en que tiene lugar la acción, esto es, tener en cuenta el contexto donde se va a dar la clase.
- Decir algo sobre los límites dentro de los cuales se espera que se desempeñe el estudiante, esto se refiere al establecimiento de parámetros al contenido a enseñar.
- Indicar el tipo de ejecución, es decir, adecuar el tipo de estrategias según el contenido.

Earl (1976) por su parte, plantea que es necesario establecer, dentro de la planificación, objetivos a través de los cuales se cumplan metas o fines en la instrucción y lo desarrolla de la siguiente manera:

- **El objetivo es determinado por el maestro.** Todo maestro determina el objetivo cuando elige temas, actividades, inicia conversaciones, motiva o reprime algún descubrimiento, y a través de todas las otras innumerables acciones que comprenden el día escolar.

-
- **Los fines de la instrucción deben satisfacer los mejores intereses de los alumnos.** Se refiere a que el maestro debe ayudar a los alumnos a determinar y alcanzar sus propios objetivos, esto debido a que en muchas ocasiones los objetivos tienen poca relación con las necesidades e intereses de los alumnos.
 - **El maestro practicante debe traducir los amplios objetivos generales en procedimientos y conductas observables de los alumnos.** Esto se enfoca básicamente a que el profesor debe aprender a determinar mediante su observación el comportamiento de los alumnos con respecto a sus objetivos.

Puede verse que la Planificación diaria de clase puede contribuir a estimular el pensamiento sistémico del profesor y a mantener la clase bien encaminada a sus propósitos. Además podría suponer una gran seguridad para el profesor y esto como consecuencia beneficiará al alumno.

Ahora bien, esto también podría ser una desventaja ya que los planes elaborados insumen tiempo y muchas veces es imposible seguirlos, ya que lo que sucede en clase interfiere en lo previsto en la etapa preactiva. Además de esto, surge la inquietud por conocer si los profesores realmente siguen esta programación por objetivos.

Bueno pues, autores como Shavelson y Stern (1983) consideran que este modelo resulta un fracaso básicamente por dos cuestiones, la primera es que no se considera la realidad de las situaciones en el aula; la segunda causa es que son modelos de carácter lineal, de tal suerte que lo que varía en el profesor no es el orden en que se toman las decisiones sobre los elementos, sino la propia lógica de las decisiones.

Siendo un poco más optimistas con respecto a estos modelos, se podrían utilizar como un instrumento de apoyo que les sirva como guía o recordatorio al profesor para desarrollar su clase; en este sentido no se vería al profesor solo como un seguidor secuencial de prescripciones de contenidos y objetivos sino que se valorarían y reconocerían aún más sus planes mentales, decisiones, valores, en fin, todo lo que interfiere en los procesos de pensamiento de los profesores para su desempeño académico.

Shavelson y Stern (1983) consideran que los planes actúan como "guiones mentales" ó "imágenes" durante el desarrollo de la enseñanza interactiva, de acuerdo con esto, los planes mentales dan un apoyo

psicológico pues dirigen, dan certidumbre y garantizan un esquema de ordenación en la complejidad del aula. En este sentido es interesante conocer cómo toda esta organización mental se ve reflejada en la interacción con los alumnos al momento de la instrucción.

De acuerdo con esto, el elaborar un plan de acción se convierte en un auxiliar del proceso formativo. A este respecto Iglesias (1984), plantea que diseñar un plan de instrucción no se trata de implantar normas flexibles para la administración de la cátedra, sino de brindar un marco de referencia para su despliegue.

Se trata así, de integrar un orden mental en el profesor, como requisito para formar un orden mental en el alumno, todo esto como aspecto fundamental del proceso docente. (Iglesias, 1984)

Al planear la instrucción se intenta encontrar caminos para enseñar cómo adquirir el conocimiento y aplicarlo de manera ordenada, tratando de llevar una secuencia y estableciendo una metodología que posibilite la adquisición de nuevos conocimientos.

2.1 PLANIFICACIÓN DIARIA O PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Las funciones de qué, cuándo y cómo enseñar los contenidos de manera específica en el aula supone hablar del tercer nivel de concreción en el desarrollo curricular, la planificación, programación, programación didáctica o plan de instrucción son verbos que utilizan diferentes autores (Oramas, 1989; Antúnez, 1992; Hernández y Sancho, 1993; entre otros) para referirse a estas actividades que se distinguen en las unidades didácticas, en ellas se encuentran elementos más específicos a enseñar y por tanto es lo que más se acerca a la acción didáctica o práctica docente.

Antúnez (1992) por su parte, refiere diferentes conceptos de programación de entre las cuales destaca la *programación estratégica*, en la cual se prevé a largo plazo con poco objetivos pero amplios y significativos con una logística a largo plazo también; *la programación táctica*, que refiere objetivos a corto y mediano plazo; y por último, *la programación operativa o del aula* que es más detallada y maneja las actividades diarias, semanales o quincenales.

En ella se espera la realización de una síntesis determinada del concepto, del método y de las fuentes que el diseñador y ejecutor de la programación (el profesor) tiene de la disciplina, representando así, el último eslabón de un proceso que unifica y estructura la labor educativa.

La pequeña dificultad que a veces entraña esta actividad es que el profesor debe conocer bien el contenido y la didáctica ya que toda programación debe responder a un orden lógico y didáctico de la materia, sin perder de vista la facilidad a adaptarse a cualquier circunstancia.

De acuerdo con esto, el plan diario de clase a lo largo de los años se ha visto como una actividad llena de prescripciones a cumplir, como una tarea tediosa para todo aquel que pretende enseñar; esto ha dado como resultado que se haga un mal manejo de los objetivos que se pretenden para cada área, ya que no se presta la atención que estos solicitan o simplemente la enseñanza se vuelve una rutina cotidiana, que no proporciona las pautas para un buen desarrollo profesional puesto que los profesores con este perfil se limitan a seguir solo una guía que les permita orientar de forma general su actividad.

A medida que esta forma de enfrentar la enseñanza no proporciona elementos suficientes que dieran resultados significativos, se comenzó a desarrollar una nueva forma de replantearse la planificación diaria, en el sentido de tener como prioridad que las decisiones que se tomen en la participación didáctica sean reflexivas y explícitas, con cierto subjetivismo pero que también exista el lado objetivo, de tal suerte que el profesor y su grupo adquieran autonomía y capacidad de decisión (Antúnez 1992).

Son muchas las definiciones que se hacen con respecto de la planificación, esto debido a los diversos enfoques que se dan del currículum como ya lo mencionamos anteriormente.

En la línea de investigación que sigue este trabajo nos enfocamos básicamente a la planificación en un sentido racional – reflexivo, debido a que se parte del supuesto de que el profesor cuando planifica lo hace de manera organizada desde el momento en el que decide que enseñar, en qué momento determina pertinente enseñar y cómo se van a desarrollar o a explicar los temas, así como, el momento en el que considera más adecuado aplicar ciertas actividades ó estrategias para reafirmar los contenidos que está enseñando.

En palabras de algunos autores, planificar se refiere a:

*"La acción que consiste en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuáles se introduce una mayor **racionalidad y organización** en un conjunto de actividades o acciones articuladas entre sí, que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en*

el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida o deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos ó limitados.” (Ander – Egg 1993.. p. 27)

Este autor considera que cuando se planifica se reflexiona sobre la forma de resolver problemas, organizar actividades, elaborar estrategias de acción, etc., de la forma más racional posible; todo ello a través de una labor anticipada a la práctica docente o a cualquier actividad que tenga que cumplir objetivos determinados, de tal forma que se cubran 3 conceptos básicos que son: racionalidad, conocimiento de la realidad y, adopción de decisiones de cara a la realización de determinadas actividades.

En un sentido más amplio, se trata de conceder un conocimiento del contexto en donde se va a actuar y manifestarlo en un diagnóstico; tratar de incurrir en los acontecimientos que se vayan presentando con el fin de que la “situación inicial” cambie a la “situación objetivo”; inscribir las bases de una toma racional de decisiones (resolver, brindar alternativas) que se interpretan en actividades o estrategias que pretenden alcanzar ciertos fines, es decir, objetivos o metas.

En el caso de Antúnez (1992) se refiere a la planificación como programación en la cual se establecen una serie de actividades en un contexto y tiempo determinados para enseñar contenidos específicos y así poder conseguir los objetivos previstos.

Una consideración importante de este autor con respecto al acto de programar es tener como prioridad pretender que las decisiones que se tomen en la intervención didáctica sean reflexivas y explícitas. Esta necesidad de programar actividades didácticas, el autor lo justifica por cinco razones, y estas son:

- La programación evita la improvisación, esto no quiere decir que impida la intervención de ideas o estrategias repentinas en determinadas actividades interactivas en el aula, sino que, brinda una orientación a través de los objetivos pretendidos para cada unidad.
- Ayuda a descartar programas incompletos puesto que establece una reflexión sobre la secuenciación y temporalización.
- Procura excluir tiempos y esfuerzos inútiles.

-
- Coordina, ordena y concluye lo realizado en el proyecto educativo curricular.
 - Demanda flexibilidad para dar pauta a la creatividad a la reforma de contenidos y a las adecuaciones curriculares.
 - Facilitará la adaptación del trabajo docente a las características y necesidades del contexto social y cultural.

Un elemento importante a tomar en cuenta es el trabajo individual del profesor ya que dado su nivel intelectual, cultural, así como, diversos aspectos institucionales hacen que difieran al momento de programar; así mismo no resulta igual programar o planificar para un profesor que comienza su docencia a otro que cuente con una basta experiencia ya que para el primero resulta más como una guía a seguir mientras que para el segundo se podría creer que su dominio permite obtener mejores resultados en la enseñanza, pero también podría ésta experiencia ser un obstáculo en su práctica al caer en una rutinización de actividades para lo cual no tendría ningún sentido dicha experimentación (Díaz Barriga, 1994).

Es así que la intervención didáctica y sobre todo el hecho de programar o planificar requiere de todo un proceso de reflexión en torno a las decisiones que se van a tomar, tanto en la forma de abordar los contenidos como en las estrategias y actividades para que los estudiantes asimilen significativamente lo que se pretende; de tal forma el conocimiento del profesor esta condicionado a la elaboración de estructuras y procedimientos para resolver los problemas, por tanto, la programación sistematiza dicho proceso (Antúnez,1993).

El tipo de programación al que se hace referencia en este apartado también se denomina "microdiseño" o **programación corta**, dicha programación es la que realiza el profesor periódicamente para su práctica instructiva y suele abarcar una semana o una quincena de clase; esta programación está conectada muy estrechamente con la programación larga (segundo nivel de concreción) por lo que se encarga de desarrollar más concretamente en un tiempo limitado los objetivos planteados en la programación larga (Oramas, 1989).

Los objetivos que se plantean en la programación corta se denominan "operativos" ya que se enuncian en verbos de acción que pueden ser observables y evaluables o también en verbos de acción internos como: entender, comprender, imaginar, etc. Además de los objetivos, deben contemplarse para esta programación: **contenidos**,, los cuales

normalmente se incluyen al enunciar los objetivos; **actividades**, las cuales serán incluidas en los objetivos dependiendo el grado de complejidad del mismo, mientras más complejo mayor será el número de actividades y también mayor será el grado de complejidad de éstas con el fin de cumplir los propósitos señalados; **recursos** con qué se dispone para cubrir dichos objetivos; y por último la **evaluación**, la cual puede realizarse de forma continua, es decir, siguiendo permanentemente los procesos de aprendizaje de los alumnos ó también se puede realizar una evaluación periódica por medio de pruebas.

Esta parte de la programación corta resulta importantísimo puesto que no solo permitirá conocer si se logró en los alumnos lo previsto, sino que también evaluará el desempeño del profesor, logrando así una reflexión constante de su actuación y por consiguiente una reestructuración de lo programado con miras a un mejoramiento de la enseñanza (Oramas, 1989).

Otros autores, como es el caso de Antúnez (1992), dividen a la evaluación en: formativa y sumativa, la primera de ellas *“se aplica durante el proceso de aprendizaje a través de las diferentes actividades realizadas y en las que se perciben las dificultades, avances, objetivos, los errores conceptuales o de programación, entre otros; y la sumativa es la que abarca la secuencia de aprendizaje para comprobar la eficacia del proceso ya que acredita, certifica y califica el nivel adquirido y permite acceder a otras secuencias de aprendizaje.”* (Antúnez, 1992..p.128)

En este sentido la evaluación cumple un papel importante en el proceso de planificación, ya que permite identificar los errores o avances obtenidos en el desarrollo de la misma y del desempeño de los estudiantes ante la aplicación de lo planeado, en otras palabras, *“la finalidad de la evaluación es la de mejorar la intervención pedagógica, controlando todos los elementos que intervienen en la programación para adecuarla cada vez más a los alumnos y comprobar si esas intervenciones pedagógicas han sido eficaces o no... también como una exigencia interna al perfeccionamiento de todo proceso de enseñanza-aprendizaje”.* (Antúnez, 1992..p. 125)

Continuando con la perspectiva del autor, considera que toda programación didáctica del aula debe contener *elementos básicos* los cuales, en su mayoría, ya han sido elaborados en el proyecto curricular y son, *“el tema principal y los contenidos; los objetivos didácticos referenciales; las estrategias metodológicas y las diferentes actividades posibles, las que permiten realizar mejor estas funciones y cumplir con*

los objetivos diversos; los recursos puestos a disposición de las actividades y de los alumnos; los criterios y los momentos de evaluación y; el establecimiento de la dinámica del grupo clase.”
(Antúnez, 1992.. p. 105)

De todos estos elementos básicos contenidos en la planificación diaria, sobresalen las actividades didácticas que los profesores consideran durante la instrucción interactiva para hacer cumplir los objetivos contenidos en el programa de la materia, y a través de las cuales se hagan llegar los contenidos de manera ágil, dinámica dando una secuencia coherente y ordenada.

En palabras de Antúnez (1992) las estrategias metodológicas son aquellas secuencias ordenadas de todas las actividades y recursos utilizados por el profesor en su práctica educativa y que tienen un fin determinado como son: individualización, sociabilización, cooperación, descubrimiento, directividad, actividad, recepción, entre otras; dichas estrategias han de tener como característica la ordenación y flexibilidad a las necesidades de cada circunstancia específica. Por ello resulta importante tener en cuenta los factores que condicionan e inciden en la metodología para hacer una selección adecuada de las mismas al momento de ponerlas en práctica. En este sentido es necesario:

- *“hacer un análisis de la estructura científica de la disciplina;*
- *tomar en cuenta la madurez de los sujetos a quienes va dirigido el aprendizaje;*
- *identificar los fines o valores que se pretende desarrollar de la enseñanza;*
- *los medios de que dispone el centro docente;*
- *conocer el currículum vigente; la relación entre las áreas del currículum; y*
- *las bases implícitas o el pensamiento del profesorado.”*
(Antúnez,1992..p.115)

Por lo tanto, el autor considera que el método didáctico varía según la asignatura, el profesor, los alumnos, los objetivos o el contexto, debe subordinarse a las condiciones psicológicas de quien aprende (naturaleza psicológica del alumno) y su objetivo es llevarlo a redescubrir por sí mismo los conocimientos de la sociedad en que vive.

De esta forma las actividades se convierten en *“la manera activa y ordenada de llevar a cabo las estrategias metodológicas o experiencias de aprendizaje. Unas materias determinadas (proyecto, solución de problemas, elaboración de fichas, investigación, centro de interés, etc.)*

conllevarán siempre un conjunto de actividades secuenciadas y estructuradas.” (Antúnez, 1992..p. 117)

Sobre esto, autores como Doyle (1985) consideran que la forma en que un alumno piensa sobre la materia está condicionada por el tipo de tareas académicas que realice en esa asignatura. De esta forma una tarea que demande la mera reproducción de lo que se trate en clase, va a provocar un resultado diferente a una tarea en la cual se requiera de hacer un análisis y sacar conclusiones del tema.

Por ello, el aprendizaje de los alumnos va a ser en función del resultado de lo que hayan desarrollado en clase, ya que ellos tienden a pensar sobre los sucesos que se presentan en el aula en términos de tareas académicas y su realización, puesto que el tipo de tareas que el docente desee que desarrollen va a tener consecuencias tanto para la utilización de ciertas conductas pedagógicas como para el manejo del orden dentro del aula.

En el caso del profesor, lo que la tarea académica proporciona es un marco analítico que le permite pensar sobre el proceso de aprendizaje del alumno respecto a la clase, ya que los docentes no solo dirigen el aprendizaje del alumnos a través de exposiciones, guiando la clase con preguntas o elogios, sino que también guían su procesamiento de información diseñando y llevando a cabo tareas académicas, así como, manteniendo la responsabilidad de los estudiantes en la realización de estas.

3. LA TOMA DE DECISIONES DEL PROFESOR Y SUS IMPLICACIONES EN LA PLANIFICACIÓN Y EL DESARROLLO CURRICULAR

Es del conocimiento común suponer que el papel del profesor es el de enseñar, en otras palabras, *“hacerse cargo de la transmisión institucional de conocimientos y el desarrollo de la función de evaluación sobre la adquisición de los mismos lleva a cabo el alumnado.” (Hernández y Sancho, 1993.. p.128)*

Con la llegada de las nuevas concepciones que se tienen del currículo, así como, la influencia de la teoría constructivista se ha transformado el papel que juega el profesor en su practica diaria; la atención prestada al desarrollo curricular y más específicamente a la tarea instructiva trae consigo una serie de elementos que se refiere a la función del profesor, no como un mero seguidor de prescripciones curriculares, sino que

ahora se estudian y analizan los procesos por los cuales atraviesa el profesor en su tarea diaria.

Si bien el profesor ha carecido de cierta autonomía al desarrollar su trabajo, actualmente existe mayor interés por conocer la independencia con la que el profesor decide y reflexiona sobre las actividades de su interacción diaria, tomando en cuenta, claro está, las prescripciones que se le hacen curricularmente.

Este interés descansa en la idea de que el profesor es visto como un profesional de la enseñanza en el sentido que tiene el compromiso y la obligación de mejorar la práctica educativa; esto no quiere decir que en él recaiga toda la responsabilidad, ya que a la institución como tal le corresponde asumir también dicho compromiso con miras a la obtención de mejores resultados en materia educativa.

Se trata entonces, que el profesor sea crítico y analítico en su desempeño, en sus acciones y decisiones a la hora de programar, así como, en la evaluación que realiza de todos estos elementos que encaminan su práctica diaria, que son, como ya se mencionó, *las teorías implícitas*, las cuales adquieren forma de creencia o intuiciones que actúan inconscientemente en el profesor.

Es así que el pensamiento docente y todo lo que se investiga con respecto a éste se centra en las teorías implícitas, en sus fundamentos psicológicos y pedagógicos, en la planificación, actuación docente y evaluación o con las estructuras de pensamiento que el profesor elabora y que toma en cuenta para adecuarlos en su práctica en una constante toma de decisiones (Hernández y Sancho, 1993).

De esta forma el profesor cumple un papel básico en el desarrollo curricular, ya que viene a ocupar el lugar de "puente de conocimientos" entre los alumnos y la cultura; recordemos que el currículum preside intenciones educativas que están fuertemente influenciadas social y culturalmente, este papel mediador del profesor lo hace desde su propio nivel cultural y lo que denota en él, el currículum. Son las teorías implícitas de los profesores las que pretenden explicar el sentido de la enseñanza a través de su papel mediador en el currículum. En otras palabras:

"Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre los valores de los contenidos y procesos propuestos por el currículum, y de sus concepciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y

actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza...” (Rodrigo, 1993.. p.244)

Entonces, las decisiones que toma el profesor sobre que hacer, cuando y como enseñar están condicionadas por las teorías implícitas del profesor las cuales se encuentran influenciadas por toda la experiencia adquirida tanto en su formación profesional como en su vida diaria, de tal suerte que el profesor adecua las prescripciones curriculares de acuerdo a su criterio y a las necesidades de su comunidad estudiantil, él decide que es lo mas conveniente a las demandas de los alumnos a través de su acción recurrente en el aula.

Por tanto, de los resultados que obtenga de sus decisiones ira mejorando y avanzando su desempeño en un sentido crítico, con miras de una educación de calidad, esto como resulta obvio tendrá repercusión a nivel institucional lo cual permitirá una reestructuración constante y flexible, que se adecue cada vez mas a las necesidades educativas para lograr una educación eficaz o lo que es lo mismo:

“El currículum en cuanto a cultura organizada de la escuela, define contextos y da directrices que se catalizan en la formación recibida. Ambas son integradas constructivamente en las teorías implícitas del profesor. Con estas, puede hacer frente a las demandas de las tareas académicas y a actuar en consecuencia.” (Rodrigo, 1993.. p.245)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Gran parte de los estudios sobre pensamiento docente en la planificación de la enseñanza se han enfocado a analizar diferentes aspectos de la práctica docente en educación básica (Wittrock, 1990; Marcelo, 1986; López, 1994, entre otros) pero hasta ahora son pocos los estudios orientados hacia el nivel superior, motivo por el cual se decidió analizar las diferentes fases del pensamiento docente en la planeación e instrucción de la enseñanza en éste nivel, específicamente con profesores de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

De acuerdo con esto se plantearon los siguientes objetivos para el desarrollo del trabajo:

- a) Indagar cuáles son los elementos del pensamiento docente en profesores universitarios que intervienen en la fase preactiva de la de la planificación de la enseñanza, así como, las diferencias que guarda con respecto a la fase interactiva y posactiva de este proceso, esto es, analizar las razones / motivos por los que el profesor decide tomar en cuenta determinados aspectos en la fase preactiva e interactiva de su planificación.
- b) Conocer las diferencias que presentan en la fase preactiva, interactiva y posactiva que realiza cada profesor en relación a su experiencia.

Son varios los métodos de investigación que se han utilizado para este tipo de estudios; por lo regular se utilizan diversas combinaciones de métodos de investigación como son, pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, registros de actividades (diario), entre otras, las cuales a menudo se complementan mediante entrevistas, observaciones de campo y relatos que describen el contexto, la conducta y la tarea de quienes participan en el estudio (Clarck y Peterson en Wittrock, 1990).

De acuerdo con esto y debido al tipo de información que se indagó el presente estudio es de corte cualitativo considerando como instrumentos de análisis para la recogida de datos, la observación descriptiva y la entrevista ya que son los que mejor se ajustan a las características del trabajo debido a que permiten tener una mejor

acercamiento a los juicios decisiones, actuaciones y conductas de los profesores.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

a) Escenario

Universidad Pedagógica Nacional (en la Licenciatura de Psicología Educativa).

Sujetos

Los profesores con los que se trabajó fueron seleccionados bajo dos criterios, el primero de ellos consistió en que ambos debían impartir sus clases en la Licenciatura de Psicología Educativa turno vespertino; y el segundo consistió en que los profesores debían ser egresados de esta Licenciatura.

De acuerdo con estos criterios se trabajó con dos profesores, uno de ellos impartía la materia de "Modelos de Enseñanza – Aprendizaje de la lecto escritura" la cual corresponde al séptimo semestre; la profesora, por su parte, enseñaba la materia de "Aprendizaje" correspondiente al primer semestre.

Se decidió trabajar con este número de profesores debido a la magnitud de los procesos que implica cada una de las etapas de su actividad docente a fin de lograr obtener un panorama basto y profundo de cada una de sus actuaciones durante un mayor tiempo de su práctica profesional. Además, el seguimiento para la obtención de la información requiere de una indagación recurrente acerca de su desempeño lo cual implica disponibilidad en horas fuera de clase por parte de lo profesores y éstos fueron los que brindaron mayor accesibilidad para que se lograra obtener la información.

TÉCNICAS

Para recabar la información necesaria de datos se contemplaron los siguientes instrumentos:

Ficha de identificación.- Con esta técnica se conocieron los datos generales de los profesores. (anexo #1)

Entrevista estructurada abierta.- A través de este instrumento se permitió conocer la importancia que brindan los profesores a la planificación; los procesos que sigue el profesor al planificar; los elementos que contempla para la planificación de sus clases. (anexo #2)

Observación descriptiva.- Esta técnica permitió describir los acontecimientos que sucedieron en el aula respecto a la práctica docente; también permitió registrar mediante un formato (anexo #3) las decisiones interactivas que se presentaban en clase respecto al manejo de los contenidos, las actividades en clase, la planeación y/o adecuaciones de las actividades o contenidos a tratar durante su desempeño docente.

Entrevista de estimulación del recuerdo.- Con esta técnica se aplicó una entrevista (anexo #4) en la cual se seleccionaron las conductas más características de su actuación con respecto de sus decisiones interactivas.

PROCEDIMIENTO PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una vez establecidas las técnicas a utilizar, el procedimiento que se empleó para obtener e incorporar la información más relevante se estructuró en tres etapas, mismas que son detalladas a continuación.

PRIMER ETAPA

Ficha de identificación y entrevista

Una vez acordado el plan de trabajo con los profesores se aplicó la ficha de identificación a los profesores para conocer los aspectos más generales sobre su labor académica.

Después de conocer estos datos se aplicó la entrevista estructurada abierta, la cual sirvió para determinar los criterios que utiliza para planificar, así como los elementos y la temporalidad que determina para el desarrollo y tratamiento de los contenidos, de tal manera que estos sirvieron para guiar los registros de observación durante el desarrollo de la clase.

SEGUNDA ETAPA

Observación descriptiva

La observación se realizó bajo un formato elaborado previamente que consistió en una hoja en blanco y que contenía datos como: nombre del profesor, asignatura, grado, fecha en que se realizó la observación y nombre del observador.

El objetivo de este primer momento de la observación descriptiva consistió en identificar los elementos de la planificación que utiliza el profesor para su instrucción, así como, las decisiones interactivas que realiza durante su desempeño.

De esta forma, y teniendo en cuenta los criterios establecidos por los profesores para su planificación durante la entrevista estructurada, se identificaron cuatro categorías bajo las cuales se desempeñaron los docentes, y que a continuación se describen; así mismo, se reconocieron las discrepancias o adecuaciones con respecto de su planeación o necesidades académicas. El tiempo en el que se llevó a cabo esta actividad fue de octubre del 2000 a enero del 2001 haciendo un total de 28 registros de observación.

CATEGORÍAS:

Las categorías establecidas para la elaboración de las descripciones de actuación de ambos profesores se tomaron de los diferentes estudios que hablan sobre el tercer nivel de concreción del currículum, es decir, el desarrollo curricular y las cuales coinciden con las necesidades de toda programación didáctica (Ander Egg, 1993; Antúnez, 1992; Gimeno, 1982; Oramas, 1986; Coll, 1988; entre otros), además de ser las que prevalecieron en el proceso de planificación de ambos profesores, y estas son:

- Planificación,
- tratamiento de contenidos,
- actividades y/o estrategias didácticas,
- y evaluación.

Las observaciones se llevaron a cabo en las asignaturas de "Aprendizaje" correspondiente al primer semestre y "Modelos de Enseñanza - Aprendizaje de la Lecto - Escritura" correspondiente al séptimo semestre, los registros se realizaron durante dos unidades didácticas mismas que se detallan a continuación.

Registro de observaciones en la asignatura de "Aprendizaje"

La primera unidad observada, que corresponde a la unidad II de acuerdo con el programa de la materia (Hernández y Huerta, 1994), se titula "Las Teorías Asociacionistas del Aprendizaje" se realizó durante nueve sesiones. En este periodo se trataron los antecedentes y principios del aprendizaje de acuerdo a las teorías de Skinner y Bandura. En lo referente a la unidad III "Las Teorías Cognoscitivas del

Aprendizaje", se trataron los temas relacionados con La Psicología Genética y El Procesamiento Humano de Información, dando un total de 15 registros de observación efectuados durante las dos unidades didácticas.

Registros de observación en la asignatura de "Modelos de Enseñanza – Aprendizaje de la lecto – escritura"

La primera unidad que se observó, que corresponde a la unidad II de acuerdo con el programa de la materia (Pérez y Hernández, 1997), "La Comprensión lectora, explicaciones teóricas y procedimientos utilizados por el Modelo Cognitivo, Procesamiento Humano de información" se realizó durante seis sesiones, en ella se analizaron y explicaron las formulaciones teóricas del Modelo Cognitivo en torno a la Comprensión lectora. La segunda unidad "La Comprensión lectora, explicaciones teóricas y procedimientos utilizados por el Modelo Sociocultural" se realizó durante siete sesiones; en esta unidad se trataron temas enfocados a explicar y analizar las formulaciones teóricas del Modelo Sociocultural en torno a la Comprensión lectora. En este sentido se realizaron 13 registros de observación durante las dos unidades.

Una vez transcritas las observaciones se procedió a realizar un análisis de contenido a través de la clasificación de elementos que utilizó el profesor durante la instrucción de las clases, así como, sus decisiones interactivas.

Esta sistematización de la información se realizó identificando y resaltando con marcadores de diferentes colores la información para después elaborar cuadros de información concreta que facilitaron más el manejo de los resultados obtenidos y que permitieron también establecer categorías de las actuaciones y decisiones más predominantes. Esta actividad se realizó durante cada unidad didáctica en ambos profesores.

TERCERA ETAPA

Teniendo como base las observaciones registradas, se formularon preguntas que permitieron realizar las *entrevistas de estimulación del recuerdo* a cada uno de los profesores después de cada unidad didáctica. Esto permitió rescatar los diferentes momentos de las actuaciones de los profesores durante su desempeño, así como conocer los motivos, juicios y /o reflexiones de las decisiones tomadas durante el proceso de planificación.

Estas entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas, previo acuerdo con los profesores y posteriormente se realizó la transcripción de las mismas.

PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La lectura de las entrevistas estructuradas sirvió como guía para establecer los criterios que utilizan los profesores al planificar, esto permitió tener un primer acercamiento al pensamiento docente respecto de las decisiones y prioridades que brinda durante su desempeño, lo cual se realizó a través de la técnica de análisis de contenido.

La sistematización de los registros de observación permitió seleccionar los principales elementos de la planificación que consideran los profesores durante su instrucción, así como, las decisiones interactivas que realizan más frecuentemente. De esta forma se lograron establecer categorías sobre su desempeño docente.

Se dio lectura a las transcripciones de las entrevistas de estimulación del recuerdo, lo cual permitió rescatar las reflexiones de los profesores respecto a sus decisiones interactivas y /o actuaciones más frecuentes durante las clases.

Una vez que se identificaron los criterios de planeación de los profesores y de la selección de los principales elementos considerados por éstos durante su instrucción, así como de extraer sus reflexiones mediante las entrevistas de estimulación del recuerdo, se realizó un análisis descriptivo del desempeño de cada profesor a través de las categorías establecidas durante la sistematización de los registros de observación; para ello se eligieron fragmentos de las conductas y decisiones interactivas a través de las cuales se permitió contrastar y /o relacionar con la información obtenida en la entrevista estructurada abierta, así también con las reflexiones o comentarios obtenidos en la entrevista de estimulación del recuerdo.

CAPÍTULO IV

EL PENSAMIENTO DOCENTE Y LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL SUPERIOR: análisis de dos casos

Caso 1.- DE LA EDUCACIÓN BÁSICA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: La importancia de la experiencia previa

El perfil académico que presenta el profesor es el siguiente: Es egresado de la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Psicología Educativa en donde se desempeña como docente desde hace dos años además de su experiencia como profesor de educación básica en la cual laboró durante 17 años.

Actualmente imparte las materias de Diseño y Desarrollo Curricular y **Modelos de Enseñanza Aprendizaje de la lecto - escritura**; las áreas de la Academia de Psicología en las que se ha desempeñado como docente son la Psicoevolutiva y la Psicoeducativa. En semestres pares participa como moderador y coordinador en los coloquios que organiza la Academia de Psicología Educativa y en la actualidad realiza sus estudios de Posgrado en Desarrollo Educativo.

Durante la primera unidad el profesor desarrolló varios tipos de dinámicas en equipos para tratar los diferentes temas; por lo regular estas actividades consistían en formar grupos de alumnos y asignarles subtemas de las lecturas a tratar para que fueran discutidas y analizadas por ellos.

Posteriormente se discutían de manera general a través de plenarios en las cuales los alumnos comentaban sus puntos de vista siempre guiados por el maestro; durante la segunda unidad los temas se explicaron a través de exposiciones por parte de los alumnos, seguidas de dinámicas en las cuales hacían partícipe al grupo en general.

PREPARANDO LAS PREVISIONES

Con la intención de conocer los procesos de pensamiento docente bajo los que el profesor realiza su Planificación, y con el interés por conocer y tratar de explicar el cómo y porqué de las actividades que realiza en el aula, a continuación se describirán los diferentes aspectos que se observaron durante las diferentes etapas en las que el profesor Planifica

(etapa preactiva – posactiva). Se trata entonces de llegar a una **Descripción Cognitiva** de la enseñanza la cual tiene su consecuencia en la práctica docente ya que viene a ser la parte observable de todo proceso previo, es decir, del pensamiento docente (Clark y Peterson 1990).

Esta parte del Proyecto Curricular que interesa conocer corresponde, como ya se ha mencionado al tercer nivel de concreción, es decir, donde los contenidos a enseñar deben llevar una secuenciación y temporalización en áreas de enseñanza, así como, los diferentes métodos didácticos a través de los cuales se van a hacer llegar los contenidos, así como, los estilos pedagógicos bajo los que trabajan los docentes (Ander Egg, 1993).

De acuerdo con Antúnez (1992), se trata de que a través de una unidad didáctica o unidad de programación se interrelacionen todos estos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, con una coherencia metodológica interna y por un periodo de tiempo determinado.

Tomando en cuenta estas precisiones, durante las dos unidades en que se observó el desempeño docente se encontraron varios elementos importantes durante la planificación y toma de decisiones interactivas, en el sentido de la organización de contenidos, la designación de actividades para trabajar los diferentes temas, *los tiempos* determinados para cada tema (elemento primordial durante las dos unidades ya que debido a esto constantemente se recurría a ajustar lo planeado durante cada clase) y; la evaluación, características permanentes en la actuación del profesor y que serán descritas a detalle más adelante.

Es por ello, y con el interés de conocer los elementos primordiales que maneja el profesor durante su planificación, que se considera necesario resaltar la importancia que éste brinda a dicho proceso, así como la estructura y forma que da a este plan de trabajo; en este sentido, previo al desarrollo de las clases, el maestro explicó los siguientes aspectos sobre la planificación que realiza:

“(…) En primer lugar me permite saber los materiales que voy a requerir, hacia quién van dirigidas mis clases y al mismo tiempo este, pues tener un panorama más amplio de lo que esta sucediendo.

(…) Este, regularmente, cuando inicia el semestre yo realizo una Planificación general, viendo los objetivos, viendo el Programa, este, los temas que hay que desarrollar y de ahí los distribuyo a lo largo del semestre, también veo los días de clase que nos corresponden al semestre y más o menos veo los tiempos en que se van a dar cada

una de estas materias, de estos temas, y posteriormente la Planificación diaria la hago ya de manera pensada únicamente, osea, digamos, la siguiente clase necesito ver una película e inmediatamente me remito a las salas audiovisuales, de esa manera lo voy haciendo, ya no realizo una planificación por escrito, en una primera instancia sí. Al menos que sea necesite llevar una cuestión muy precisa entonces ya realizo una planificación por clase, pero lo demás ya es pensado, en primera instancia lo realizo al inicio del semestre. Y ahí sí hago unos escritos de la situación de los tiempos con respecto de las unidades y más o menos dándome una idea de cómo puedo tratar los temas durante el curso, si vamos a hacer una investigación, si nos vamos a ir al campo, si nos vamos a trabajar unas situaciones para el grupo, desde ahí me lo empiezo a plantear.

(...) Primero ver el tema a tratar, después que ya tengo el tema, trabajo la manera de hacerlo llegar a los alumnos de una manera adecuada y atractiva porque es algo que también se requiere ¿no? Que la clase tenga cierta atracción a los alumnos, este, y ya de ahí es cuestión de buscar los medios, pueden ser dinámicas, puede ser un trabajo y que se vayan al campo.

(...) Cuando lo realizo a nivel semestral parto de los objetivos y posteriormente de los temas que hay que tratar por unidad y esto lo ajusto a los tiempos reales del semestre, como te decía, después busco estrategias que lo haga atractivo para los alumnos.

(...) Plantearme un objetivo de clase del tema que se tiene para ese día y buscar materiales y situaciones que favorezcan el logro de los objetivos." (E. #1 / 24- 10. 00)

Se aprecia que el trabajo que realiza el profesor y que precede a la etapa interactiva resaltan los elementos básicos de toda Planificación y estos son: establecer objetivos, contemplar contenidos, determinar las actividades, así como, especificar los criterios de evaluación.

Pero si nos detenemos a observar los elementos que el profesor considera con mayor énfasis en su planeación son **los contenidos, las actividades y el tiempo**, con esto no se trata de restar importancia a los objetivos y a la evaluación pero lo que sí queda claro es que el profesor dedica mayor tiempo a Planear las actividades destinadas para el logro de los objetivos. (Clark y Peterson, 1990)

Esta situación encuentra un respaldo importante en las aportaciones hechas también por Peterson, Marx y Clark (1978) (citado por Clark y Peterson, 1990) en relación a los resultados obtenidos de un estudio hecho a 12 profesores sobre "periodos de planificación" que ellos realizan, en dichos estudios se encontró que:

-
- a) Los docentes pasaban la mayor parte del tiempo dedicado a la planificación ocupándose del contenido que debían enseñar;
 - b) Después de la asignatura, concentraban sus esfuerzos de planificación en los procesos de instrucción (estrategias y actividades) y;
 - c) El lapso de tiempo que dedicaban a planificar objetivos era el más breve de todos.

Con esto no se trata de dar a entender que los objetivos carezcan de importancia en la Planeación, sabemos que son necesarios ya que de ahí parte toda práctica educativa pero en el caso particular del profesor es notorio que no fija específica y detalladamente los objetivos durante su planeación, ya que la mayor parte del tiempo se enfoca en determinar los contenidos a enseñar y a decidir cómo los va a enseñar.

Sobre estas actividades que el profesor realiza durante sus clases el comenta lo siguiente:

" (...) Bueno, yo siempre he considerado que la dinámica en el grupo debe ser variada, porque esto nos permite no traer día con día un esquema visible ante los alumnos que digan "Hay, ya viene y ya vamos a leer y a reunirnos en equipo y vamos a hacer esto y vamos a hacer el otro" Además de que esta rutina no permite que la clase tenga una situación motivacional, entonces, en este sentido, yo varí mi tratamiento de las clases, en algunas ocasiones se lee en casa, regularmente tiene que ser así y después se viene a trabajar en grupo, en algunas ocasiones se reúnen en equipos y se discute en plenaria, en otras ocasiones, como lo pudiste observar, se da una lectura, se manda al alumnos al campo y se traen las conclusiones de lo realizado con una analogía con respecto de la lectura. Otras ocasiones partimos de dinámica grupal ó utilizamos dinámicas grupales para revisar el trabajo, entonces, en este sentido variamos las actividades, en otras ocasiones vemos una película y discutimos. También, en muchas ocasiones dejo trabajos de investigación." (E. #1 / 24-10-'00)

De esta forma queda claro que para el profesor es importante la forma en que los alumnos deben recibir los contenidos, de una manera ágil que responda a las expectativas del grupo y haga el aprendizaje más significativo y atractivo; Díaz Barriga y Saad (1996) guiadas por una visión constructivista del aprendizaje consideran que el profesor debe promover, orientar y encaminar la actividad mental de los alumnos de tal forma que:

-
- Benefician el desarrollo de una serie de conocimientos expertos orientados a la problematización e intervención en un campo de acción personal.
 - Inciten y produzcan habilidades profesionales, actividades y valores, así como, formas de intervención e indagación; y
 - Promuevan estrategias cognitivas de pensamiento y aprendizaje cooperativo.

En este sentido y siguiendo con las actividades que se desarrollaron a lo largo de las dos unidades didácticas se hizo una selección de categorías de la actividad docente dentro del salón de clases y estas son: Manejo de contenidos; Actividades y/o estrategias didácticas; Decisiones interactivas y; Evaluación. Y las cuales son analizadas a continuación.

LA IMPORTANCIA DE LA INTRODUCCIÓN Y LA CONCLUSIÓN DE LOS TEMAS

El **manejo de contenidos** que realiza el profesor es un elemento importante en todo proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que es él quien se encarga de guiar, estimular y crear estrategias a través de las cuales se haga llegar el contenido de manera significativa. En este sentido el profesor debe contar con capacidades que faciliten las competencias en sus estudiantes; Sanabria (1999) llama a este tipo de profesor *analista*, es decir, funcional, ya que muestra habilidad y fluidez en el manejo de temas como en el comportamiento de sus estudiantes.

De acuerdo con esto, durante las observaciones realizadas al trabajo del profesor durante la etapa interactiva se logró apreciar su dominio sobre los diferentes temas, así como de las lecturas (material didáctico con el que se trabajaron los contenidos durante las dos unidades didácticas); un ejemplo de esta percepción fue durante una clase en la cual se discutía, a través de plenaria, el capítulo II de la lectura "Procesos de adquisición de la lecto – escritura":

"P: Pues, vamos a dar inicio; ustedes se recuerdan que la clase anterior realizaron un trabajo de intercambio de ideas entre equipos, ahí tenían que describir qué eran las estructuras narrativas, las argumentativas y posteriormente ver todos los modelos existentes sobre la situación cognitiva, entonces, en este sentido ya tienen un trabajo elaborado, yo sí quisiera que tratáramos de argumentar sobre estas cuestiones de las estructuras narrativas, qué es lo que sucede con ellas en el Modelo Cognitivo.

(Después de un momento de silencio por parte de los alumnos una alumna comenzó sus comentarios)

A1: Bueno, nos dice que las estructuras narrativas la estructura gramática que se toma más en cuenta son los cuentos y, este ... en ella existen tres factores que son el texto, osea, la estructura del texto; el contexto y los sistemas organizativos del sujeto y son los que van a determinar toda esta información.

- silencio -

P: ¿Qué más nos pueden decir al respecto?

A1: También nos dice que los narradores no solo se caracterizan por los sucesos, sino, también, por su propia creación mental, es por ello que al leer un cuento o una narración puede dar al sujeto una idea más abstracta...

P: Sí, se hace una clasificación de las características fundamentales de un cuento, tú decías que eran tres ¿A cuál le da más peso?

- silencio -

P: Sí, como que las jerarquiza, les da un orden de preponderancia.

A1: pues, dice que al texto

P: ¡Ahá! le da mayor peso al texto y a los esquemas argumentativos, sin embargo dice que el contexto no es algo primordial o básico ¿no?

A1: Le da menor peso pero sí le da su importancia a cada uno

P: Sí, contempla el contexto pero no le da un peso en la misma proporción que al contexto o a los esquemas argumentativos. Muy bien, esto es con respecto a las estructuras narrativas que son precisamente los cuentos, en donde nos hace una serie de propuestas que no radican en lo que plantea Thorndike ¿Qué sucede con las estructuras argumentativas? ¿Qué son las estructuras argumentativas?

A2: osea, que la información que presentan con mayor relevancia la demarcan, osea, la estructura de esa información es de informar pero la información que para ellos es más importante la realizan o le ponen algo para que sobresalga de la demás información.

P: ¿Los demás qué dicen?" (clase: m 7- 11-'00)

De esta manera continuó la discusión en plenaria con la participación de varios alumnos. El tipo de preguntas que hacía para inducir la participación de los alumnos cuando se realizaban las plenarias o las dinámicas de trabajo, el profesor llevaba consigo una serie de anotaciones con las cuales se apoyaba en el transcurso de las clases; algunas veces dichas anotaciones las elaboraba antes de iniciar las sesiones y otras veces ya las llevaba hechas; de esta forma se aprecia

trabajo previo en el cual se apoyaba para resaltar ciertos puntos de las lecturas o sobre las actividades a realizar.

Es por ello que en el proceso de enseñanza – aprendizaje, se reconoce el desempeño del profesor como una labor en la construcción del conocimiento, la cual realiza de forma individual, y aunque pueda estar apoyado de varias lecturas o cursos de capacitación requiere de una construcción personal, la cual se produce a partir de recursos disponibles socialmente y no puede ser transmitida de unos a otros muy fácilmente. (Stenhouse, 1985)

Para el maestro este tipo de anotaciones son útiles, ya que sirven como guía para las diferentes actividades que se manejan en el aula, así como, para resaltar los puntos principales que deben ser tratados de cada contenido:

“(…) Este, las anotaciones son, este, básicamente sobre lo que, sobre los puntos clave de la lectura o donde hay que hacer incidencias ¿no? Muchas veces para tener un panorama general de lo que se está trabajando y no dejar puntos sueltos en este sentido. Este, lo otro de lo que dices de cómo se va a trabajar ya viene organizado de tiempo atrás si te das cuenta, en algunas ocasiones les digo: “la dinámica trabajo la siguiente clase va a ser así”, osea, ya se dan los puntos con los que se va a trabajar con anticipación.

(…) hay algunos puntos que muchas veces se llegan a escapar dependiendo la dinámica del grupo, si te das cuenta hay ocasiones en que muchas veces es mejor tocar estos mismos puntos desde la perspectiva de los alumnos, cómo ellos lo tienen identificados y de esa manera hacerlo más un aprendizaje con base a lo cotidiano, con base a como ellos lo observan, con base a lo que ellos conocen, pero regularmente se toca la mayor parte de los puntos que se viene tocando aquí.

(…) al mismo tiempo de que me sirven en este sentido sí me sirven para organizar el trabajo, porque muchas veces traigo como esta dosificado el trabajo del día y por decir algo, si los organizo en equipos puedo ... ;que no he estado muy de acuerdo nunca con la división del trabajo porque esto nos permite conocer una parte del tema con mayor profundidad; pero si te das cuenta, al momento de interaccionar en el grupo nos permite conocer con mayor precisión de manera global lo que se está tocando en el contenido, pero en este sentido. Yo creo que ésta es una de las utilidades, y además de que la ventaja que se da aquí es que los puntos son tratados en la mayor parte; y a pesar de que se quedan muchos puntos sin tocar con mucha precisión, te digo, en la intervención de ellos con sus experiencias cotidianas se llegan a ver parte de estos contenidos.

(...) hay puntos básicos que el alumno se debe llevar del enfoque, por decir algo, si una de las partes del Enfoque Cognitivo nos dice que se va a remitir hacia el texto yo no puedo dejar cabos sueltos en este sentido y tocar otros puntos que no tengan que ver con el texto.

(...) con estos puntos se centra la información pero como te comentaba hace un momento, los planteamientos que ellos hacen basándose en sus planteamientos empíricos, nos conlleva también a recabar algunos datos que se están tratando ahí. Lo que sucede es que, considero que hay que mediar entre lo que realmente es la parte fundamental del texto y compararlo con la cuestión práctica; o con lo que se ha llevado por parte de ellos en sus núcleos escolares; ó los que no son docentes por lo menos que se lleven una experiencia de los demás compañeros que lo son. Y en ese sentido se pueden hacer comparaciones de lo que no se ha tocado de manera formal en el texto, con lo que están describiendo los compañeros de su práctica docente.

(...) Lo que pasa es que yo creo que todo planteamiento teórico debe ser llevado a la práctica. Si nosotros no exploramos el campo, vamos a tener una idea muy enfocada a lo que son los fundamentos teóricos y al momento de salir de una Universidad; en este caso como Psicólogos Educativos, van a enfrentarse a un hecho real los alumnos y va a llegar el momento en el que digan: "la teoría me dice esto, pero ahora que estoy en el hecho real veo que algunas cosas no las puedo retomar para poder tratar el tema o tratar la situación como tal; entonces empiezan a echar mano de otras cuestiones, que también eso es bueno ¿no? Pero de alguna u otra manera creo que desde aquí hay que formarlos, desde el campo teórico como en el campo práctico."(E. #2 / 23- 11- '00)

Las experiencias personales de los alumnos son un elemento que con frecuencia aparecía en los debates de los temas, esto resulta congruente con el pensamiento del profesor al asegurar que todo planteamiento teórico debe ser llevado a la práctica, y que a través de los planteamientos empíricos de los alumnos también se puede recabar información y ésta a su vez debe mediar con la teoría.

Esto también puede deberse a que, gran parte de los alumnos con los que trabaja el profesor en clase son profesores normalistas en educación básica, es por ello que en repetidas ocasiones, durante las clases, los alumnos compartían sus experiencias o también había veces que el profesor les pedía que lo hicieran cuando el tema que se trataba daba la pauta para poder hacerlo.

Este manejo de contenidos que el profesor realizaba a través de las experiencias personales resultaba de mucho interés para los alumnos, ya que además de que el profesor daba sus comentarios, las participaciones de los alumnos también se incrementaban. Una

situación que representa este tipo de eventos sucedió en la misma clase del 7 de noviembre durante la plenaria de la siguiente manera:

P: ¿Qué me pueden decir de la Gramática de Thorndike?

A1: Bueno, aquí lo de la Gramática se refiere a los hechos que se van presentando en la historia, en el cuanto porque ha vivido una de esas situaciones y, bueno, otra cosa que se menciona es que el niño a través de sus experiencias relaciona o asocia las situaciones de la historia y bueno, es más fácil comprender los hechos...

A2: También depende de la edad ¿no? Aquí me llama mucho la atención porque por ejemplo, si a un niño de cierta edad se le muestra una palabra y una imagen puede relacionarlo con todo un contexto; cuando yo trabajaba con niños de tres, cuatro y seis años por ejemplo, si a un niño de cuatro se le presenta una secuencia de imágenes, solamente imágenes y se le pide que haga la historia el niño puede inventar y crear pero eso a partir de la representación que tiene, ¿porqué? Porque el niño a esa edad tiene una representación más simple, en cambio, si esa misma secuencia se presenta a niños de seis años el niño de seis años la empieza a seleccionar "este va aquí, este va allá", osea, le da una secuencia pero con lógica, aquí se demuestra que el niño de seis años tiene sus esquemas activados pero en relación a lo que yo le voy a pedir, pero cosa chistosa, el niño de tres y cuatro años tiene mayor comprensión que el de seis, descarta más cosas ...

P: Sí, precisamente no podemos decir que los esquemas sean lineales, de alguna u otra manera se van construyendo conforme le vayan dando esquemas cognitivos, y estos los vamos obteniendo a través de todas las experiencias que tenemos en la vida... y pensar que los niños de tres o cuatro años no tienen esquemas lo que es, es que apenas los van construyendo.

... Lo que sucede con un niño de seis años en adelante es que tiene su esquemas más estructurados y hay posibilidades de que haya una mejor comprensión, bueno, lo que tú decías, una mejor secuencia, secuencia lógica, de hecho yo les comentaba que en situaciones sobre esta situación que... que había desarrollado con mi hijo, sobre esta secuencia que comentaba Luz, el niño desde los dos años y medio nosotros le empezamos a contar cuentos desde el año, el niño a los dos años y medio comienza a retomar el cuento, una vez que está más consolidado su lenguaje y comienza a narrar el cuento, basándose precisamente en secuencia del cuento. Aquí sucede un dato curioso, en esta situación que a mí también me sorprendió mucho, no sé si habrá sido la misma organización del cuento o de estas imágenes en donde el niño empezaba a narrar con secuencia, basándose únicamente en las imágenes.

... Nosotros tratamos de comprobar qué es lo que sucedía dándole un cuento que no había sido narrado por nosotros, pero era un texto con imágenes y él precisamente comenzó a narrar con secuencia lógica, aquí lo sorprendente de esto, lo que tú decías hace un rato, los niños

de tres y cuatro años podían descartar información a diferencia de los de seis años que estaban más basados en lo que era la secuencia. En la actualidad nuestro niño, no sé qué es lo que ha sucedido con él, será esta situación ¿no? De que ahora que ya tiene estructurado lo que es la lengua escrita y la lectura, empieza como que a percibir lo que es descifrar y comprender y como que ... como que bloquea un poquito esa situación de interpretación y comprensión de los textos, ahora como sabe leer ya no utiliza tanto las imágenes" (clase: m 7-11- '00)

El aludir o recurrir a abordar los contenidos a través de las experiencias es un factor que se presenta con frecuencia durante las sesiones; de esta forma se confirma de alguna manera lo que considera Martínez (1999) cuando se refiere a los cinco elementos fundamentales para orientar la acción en el aula universitaria de los cuales resalta que:

- Tanto el profesor como la Institución Universitaria deben proveer al alumnos de una basta gama de habilidades y estrategias que le permitan al alumno dirigir su propio proceso pero no solo individualmente, sino, desde una concepción colectiva que aliente el desarrollo individual, cognitivo, metacognitivo y afectivos.
- Se propone un modelo de funcionamiento en el aula desde una visión de grupos en donde sus procesos psicológicos se desarrollan a través de un encuentro sociocultural de aprendizaje en donde los sujetos se enriquezcan para después construir su propio conocimiento.
- Un modelo de comunicación en el que el diálogo entre profesor y alumno – alumno permita ampliar su conocimiento.

Queda claro que el papel del profesor en la transmisión de conocimientos es muy compleja; pero de qué o de dónde parte el profesor para poder decidir sus actuaciones en el aula, qué elementos son los que intervienen en los procesos de pensamiento del profesor para transmitir sus conocimientos y para organizar sus actividades y aplicarlas tanto en la etapa interactiva.

Pues, todos estos procesos de pensamiento que el profesor desarrolla forman parte de sus teorías implícitas, las cuales se definen como *"estructuras de conocimiento dinámicas y temporales que se abstraen de la superposición de trazos específicos de la memoria a partir de conjuntos de experiencias episódicas relativas a la enseñanza. Por experiencias nos referimos a episodios personales producidos en el*

transcurso de intercambios sociales que pueden tener naturaleza diversa" (Marrero, 1993.. p. 270)

Estas teorías implícitas de las que hace uso el profesor se reflejan en cada momento durante las intervenciones, cuando se comenta o explica alguna experiencia o situación que permita ampliar y ejemplificar el tema que se trata.

Uno de muchos casos se presentó durante una sesión, en la cual se daba continuidad al capítulo tres de la lectura "Procesos de adquisición de la lecto - escritura", en ella se explicaba la función de las analogías, los esquemas y los marcos en la estructura de los textos; el siguiente fragmento de la clase se rescató para ejemplificar el tipo de teorías implícitas que maneja el profesor cuando explica a los alumnos lo que refiere el autor, que en ese momento se analiza, con respecto a los "marcos":

A1: ... a mí no me queda muy claro lo que el autor maneja como "marcos"

P: sí, osea, se refiere a los objetos, a los lugares ... a la conceptualización más próxima y concreta de cada uno de nosotros... aunque pueden ser esquemas complejos como lo plantea un marco que es "la cárcel" que una cárcel tiene una serie de esquemas que hay que construir. Es como hablar de una casa, en donde una casa tiene jardín, tiene una cocina, tiene una sala, tiene una recámara, tiene un comedor, etcétera. Esto nos habla de diferentes tipos de marcos; podemos encontrar en la página 90 en donde nos habla de marcos concretos, de marcos temporales, de marcos mixtos, de narraciones o de textos y hasta de paradigmas científicos...

(una alumna interrumpió al profesor para explicar cada uno de los "marcos", pero cuando comenzaba a explicar "los paradigmas científicos" el profesor la interrumpió para comentar sobre lo que acababa de decir)

P: Lo que pasa es que hablar de los paradigmas es meternos en otro conocimiento ¿no? Es hablar de algo más complicado, de hecho, Kuhn nos maneja en su libro "Los paradigmas y la Revolución Científica" es como ir construyendo una serie de situaciones de investigación pero en donde no son tan lineales ¿no? en donde también de pueden expresar situaciones donde hay crisis, se da una situación no muy precisa de lo que se está investigando y se sale del objetivo de la investigación, y entonces en ese momento ya tenemos un nuevo paradigma que podemos ahora investigar, entonces, estamos en una situación más compleja" (clase: j 16- 11- '00)

El manejo de los contenidos y la habilidad con la que el profesor debe abordar y resolver las temáticas en los debates es fundamental ya que

se enfrenta a un contexto en el que se mezclan las diferentes personalidades, el aula es un medio psicosocial impredecible, por lo tanto el profesor debe tener la capacidad no solo para resolver las dudas que van surgiendo en la interacción, sino, también para poder adecuar las dinámicas o estrategias de aprendizaje en el momento adecuado, en otras palabras:

"El profesor interviene en un medio ecológico complejo, en un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de este ecosistema complejo y cambiante el profesor se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición incierta y en gran parte imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento." (Pérez Gómez, 1987.. p. 135)

En este sentido se puede apreciar que otro de los diversos elementos que el profesor considera para poder hacer llegar los contenidos son las estrategias didácticas de las cuales se desprenden actividades; en este caso el profesor combinó a lo largo de las unidades actividades como plenarias, dinámicas en equipos y exposiciones.

Las dinámicas en clase eran diversas y en ocasiones elaboradas, debido a ello se consideró importante indagar los criterios por los que el profesor decide hacer esta selección de actividades:

" (...) Por decir algo, como te decía, yo nunca he estado de acuerdo con la división del trabajo pero creo que es a veces para agilizar la dinámica de trabajo y poder abarcar todo el contenido en un tiempo mínimo porque realmente el programa está un poco cargado y el semestre es muy corto; entonces de esa manera, al hacer una distribución ó división del trabajo alguien se va a especializar en un apartado y esto nos va a permitir que éste equipo tenga un mejor enfoque de lo que se está planteando ahí... una mejor perspectiva y de esa forma va a poderlo hacer llegar a los demás compañeros. Y si tu te das cuenta, cuando hay algo que de este equipo no quedó muy preciso hay otros compañeros que lo... que mejoran el planteamiento o que en un momento dado crean cierta polémica para poder desarrollar otras situaciones.

En cuanto a el otro tipo de dinámicas el criterio es con respecto al contenido, el contenido nos va a dar la base para poder decir la dinámica de trabajo es distinto, este, y este tipo de dinámicas nos permite hacer estas situaciones más significativas. Las dinámicas van a tener diferentes momentos o diferentes formas de aplicación para que precisamente en el grupo no se dé una monotonía en el trabajo y esto permita que se vaya generando otro tipo de idea con respecto al

trabajo, entonces esto nos permite que los trabajos tengan un mejor acercamiento al contenido." (E. #2 / 23- 11- '00)

Esta visión del profesor al establecer las actividades didácticas confirma lo que Antúnez (1992) señala con respecto a las estrategias metodológicas, en el sentido de que toda estrategia debe tener como característica la ordenación y flexibilidad para poder adaptarse a cualquier circunstancia específica, ya que cada profesor las utiliza de diferente manera según la realidad que le rodea y la percepción que tiene de la situación de la enseñanza.

Y es que, como el mismo maestro lo menciona, el establecer este tipo de actividades permite agilizar la dinámica de trabajo y así abarcar los contenidos en un tiempo mínimo, además de que al darse el intercambio de información en equipos se logra mejorar el planteamiento de los temas en los mismos compañeros a través de la polémica que se genera.

De acuerdo con esta percepción, cuando el profesor realizaba las dinámicas lo hacía ya con una planeación previa y de manera organizada. Un ejemplo de estas dinámicas sucedió durante la clase en que se trataba el capítulo II de la lectura "Procesos de adquisición de la lecto - escritura. En esta el profesor comenzó la clase escribiendo en el pizarrón los temas a tratar de la siguiente manera:

Equipo 1
Introducción
Tipos de estructuras textuales

Equipo 2
Modelos Teóricos explicativos hasta la Gramática de Thorndike.

Equipo 3
La Gramática de Mender y Jonhson

Después de hacer estas anotaciones en el pizarrón explicó la forma de trabajo de la siguiente manera:

"**P:** A ver, necesito que conformen tres equipos, cada uno de seis personas por favor.
(Había pocos alumnos y algunos equipos no completaban los seis integrantes pero aún así los alumnos que estaban conformaron los equipos)

... Entonces, ustedes serían el equipo uno, ustedes el equipo dos y equipo tres. Y así conforme vayan llegando integren seis personas, no

integren más porque no voy a poderles dar trabajo, tampoco menos de seis. Entonces vamos a hacer lo siguiente: el equipo uno va con lo que es "la Introducción" hasta "los tipos de estructuras textuales" todo lo que es "Estructuras textuales". El equipo dos va con "Modelos Teóricos explicativos" como son varios van a ver solo hasta donde viene la Gramática de Mandher y Jonhson hasta finalizar el texto.

¿Qué se va hacer? Vamos a trabajar media hora ese apartado que les corresponde, lo van a analizar y, posteriormente a la media hora yo les aviso que se tienen que cambiar de equipo; se van a numerar del 1 al 6 en cada equipo y el 1 y 2 quedan en su lugar, las personas 3 y 4 se van al equipo 2 y las personas 5 y 6 se van al 2. De la misma manera los otros dos equipos, esto es, del equipo dos las personas 3 y 4 se van al equipo 1 y las personas 5 y 6 se van al equipo 3. Las personas del equipo 3 las personas 1 y 2 se quedan en su lugar, las personas 3 y 4 se vienen al equipo 1 y, 5 y 6 se van al equipo 2 ... ¿sí está claro?

... Entonces, después de esto las personas 1 y 2 van a ser relatores, por tanto, las conclusiones a las que llegue el equipo van a tenerlas que anotar y, de la misma manera, las personas que se vayan a los otros equipos van a tomar nota y, en el momento en el que yo diga "se concluye media hora" toman nota de las conclusiones de cada equipo esas dos personas y se reintegran la siguiente media hora a sus equipos y después hacen una conclusión general de lo que vieron ... ¿sí es claro como lo expliqué o lo vuelvo a repetir?

- los alumnos respondieron afirmativamente -

... Entonces, después de ese tiempo leemos el relato de cada uno de los equipos, por decir algo, escuchamos el relato de los equipos 1, 2 y 3 y lo mismo escuchamos de las relatorías de estos dos equipos y, así vamos a ir leyendo por grupos las relatorías. Y, para el día martes próximo nos vamos a reunir en plenaria, ustedes ya van a traer las conclusiones iniciales de este texto y como el siguiente martes concluimos este texto ya nada más cuando nos reunamos en plenaria dejamos las conclusiones finales ¿de acuerdo? Entonces, si gustan empezar a trabajar la dinámica mientras llegan los demás"

Mientras transcurría la dinámica el profesor caminaba entre los equipos para observar el trabajo que realizaban; la dinámica no se realizó como se había planeado debido a que algunos alumnos no concluían su análisis en el tiempo estipulado y el tiempo de clase ya había concluido, debido a esto el profesor dijo:

"P: Bueno, algunos compañeros ya terminaron, otros ya están por terminar y, la situación es la siguiente: se van a ir, se queda de tarea que terminen el trabajo y que me entreguen por equipos la información y la próxima clase nos vemos. El siguiente martes nos vemos, terminan la lectura de "Viero" el capítulo II y, trabajamos ya en plenaria toda la información recopilada y, aparte, si pueden traer un ejemplo vivencial, pero que tenga que ver con lo que leyeron para darle un mayor dinamismo a la clase, entonces, nos vemos el día martes ique tengan un buen fin de semana!" (clase: m 31- 10- '00)

Como puede apreciarse en el tipo de organización que se establece en las dinámicas se maneja un grado de complejidad más elevado, se delegan funciones específicas a los alumnos lo cual hace tanto la clase como la temática más ágil. Y es que, todo método o estrategia educativa debe estar sujeta a las condiciones psicológicas de quien aprende (naturaleza y psicología del alumno) y tiene por objetivo llevarlo a redescubrir por sí mismo los conocimientos (contenidos didácticos y estructura lógica) de la sociedad en que vive (Antúnez, 1992)

Otro elemento que es importante resaltar es precisamente el tiempo en el que se desarrollan los contenidos ya que muchas veces, como se acaba de ver, no se logra realizar la dinámica como se había planeado y, por ello, debe concluirse fuera de clase, de tal forma que se modifica lo previsto con anterioridad.

E: En ocasiones ha ocurrido que el tiempo de clase se terminó y la dinámica de trabajo, entonces usted pide a los alumnos que lo terminen de tarea y después se discute ¿Considera que de esta forma se cubren adecuadamente los objetivos?

P: Bueno, de alguna u otra manera los objetivos no se están llegando a cumplir tal cual como estaban planteados, porque si tú te das cuenta, muchas veces llegan sin lectura, entonces esto es lo que ha permitido que muchas veces los tiempos se tengan que prolongar. En ese sentido yo considero que tampoco me podría yo dar a la tarea de cubrir esa construcción de conocimientos con respecto a estos desde el punto de vista que yo les expusiera una cátedra porque de alguna u otra manera dejaríamos al estudiante en la misma situación que siempre de que "yo no cubro el contenido pero el profesor lo cubre" entonces considero también pertinente que sí se puede, con un tiempo mayor que por lo menos se lea o se relea estos apartados o textos y que esto nos permita, aunque sea acercarnos un poquito más a cierto tipo de conocimientos.

...es más, si tú te das cuenta, cuando tu has discutido algo en el grupo y de repente, si hiciste una lectura somera de lo que se está tratando, al discutirlo se tocan puntos que a lo mejor tú no tomaste en cuenta y eso va a crear una inquietud para volver a releer el texto y ver si en realidad está sucediendo tal cosa que se está planteando. Entonces, yo creo que si no se da el tiempo preciso para cubrir el objetivo, sí nos permite cubrir el objetivo principal que el alumno conozca el Enfoque" (E. #2 / 23- 11- '00)

Como ya se ha mencionado, en el proceso de enseñanza – aprendizaje no solo interviene el profesor como transmisor de conocimientos, ya que al alumno también le corresponde una responsabilidad en esa construcción de conocimientos. Esta percepción es clara en el maestro, al referirse sobre el desempeño de los alumnos en el aula cuando estos

no llevan un trabajo de análisis previo sobre el contenido a tratar; y durante la discusión en grupo se crea esa reconstrucción de conocimientos y se genera en ellos esa inquietud por indagar más al respecto.

En este sentido se ponen de manifiesto algunos de los elementos que Martínez (1999) considera para orientar la acción del profesor en el aula Universitaria, en el sentido en que concibe al profesor como un mediador de procesos, técnicas y dinámicas grupales, es decir, un profesor que proporcione instrumentos que permitan al alumno reflexionar sobre lo que hace o aprende. Otro de los elementos que considera este autor es que todo alumno debe ser visto como un ser único, el cual debe asumir su papel de universitario con responsabilidades y desprenderse de esa postura de receptor y participar en su aprendizaje.

Este papel de "mediador" que realiza el profesor en el aula, se puede apreciar en repetidas ocasiones durante las actividades didácticas ya que además de asignar la forma de trabajo por cada dinámica, en ocasiones crea ambientes que favorece aún más la asimilación de contenidos; por ejemplo, cuando se realizaban las plenarias, el profesor siempre pedía a los alumnos que se acomodaran en círculo, la razón por la que decidía hacerlo de esta manera fue la siguiente:

"(...) Lo que sucede es que cuando se realiza la plenaria en círculo, nos permite tener hasta cierto punto un contacto más directo y... el evitar que muchas veces no haya dispersión en cuanto a la percepción del trabajo, porque yo puedo tener también una visualización directa sobre ellos. De la otra forma, si yo estoy tratando el tema con un grupo de alumnos los demás pueden dispersarse, en cambio, de esta manera me permite tener mayor control sobre el grupo y estamos más en contacto, aparentemente."
(E. #2 / 23- 11- '00)

Otro ejemplo lo encontramos durante el desarrollo de las exposiciones, en las cuales los alumnos debían explicar tanto las estrategias designadas por el profesor, como aplicar diferentes dinámicas; también tanto en los debates como en las dinámicas el profesor siempre hacía comentarios finales a modo de conclusión, al respecto él habla de los motivos por los que lo hace.

" (...) La intención era de poder enmarcar los puntos principales de estas exposiciones y al mismo tiempo sugerir algunas otras variaciones que permitieran que ellos mismos observaran que no solo lo que se plantea en el texto, en este caso en el trabajo de las estrategias, era lo básico, sino, que la creatividad no permite buscar otro tipo de variaciones, es más, no solo las variaciones que venían

planteadas en el texto y en ese sentido lo que se pretendía era buscar eso, que ellos vieran que hay otro nivel más amplio de buscar, este, posibilidades de desarrollar el aprendizaje en los alumnos o la comprensión lectora, no solo hay que seguir recetas tal cual.”
(E. #3 / 18- 01- '01)

De esta forma podemos ver que al profesor también le interesa dar un panorama más amplio y no solo enfocarse en la teoría, ya que trata de indagar y recrear situaciones que dejen a los alumnos elementos de reflexión. Por ejemplo, una de las sesiones donde un equipo terminaba de exponer la estrategia “Estimar, leer, responder y preguntar”, en esta ocasión, como todas las veces que se exponía, el profesor, después de pedir a los alumnos comentarios sobre cada estrategia que se exponía, él también hacía comentarios como los siguientes:

P: Este tipo de estrategias se pueden empezar a trabajar con primero y segundo grado, el profesor puede hacer lecturas orales para que los niños empiecen a trabajarlas y no esperar a que los niños estén en 3º, 4to ó 5to grado; que claro, esta estrategia está pensada para trabajar con los niveles más avanzados en educación básica, pero podemos empezar a trabajar, es mas, desde preescolar, no es necesario que ellos sean los lectores activos directamente y empezar a trabajar estas cuestiones con estos niños para que cuando ellos lleguen a las cuestiones de lecto - escritura les sea más fácil recuperar esas ideas. ¿No sé si tengan otros comentarios?

A1: Qué caso o qué tanto beneficio tiene que se manejen significado de palabras, no ambigüas pero sí diferentes al grado acorde a una edad. Yo tenía un problema con un profesor en donde yo le decía que lo que yo tenía que redactar siempre tenía que ir acorde a una edad, entonces yo le decía, que qué tan conveniente era que yo les pudiera manejar una diversidad de significado, osea, que los niños vieran que pueden manejar con una palabra una serie de significados diferentes, qué tan apto sería.

A2: Bueno, yo creo que ahí tienes una oportunidad de poder a través de las imágenes, relacionarlas con palabras y así poco a poco ampliar el vocabulario del niño.

A1: Porque suele pasar que cuando estas hablando con los niños o les estas contando algo y tienes un vocabulario rico, suele pasar que los niños se quedan como amarrados y dicen “¿de qué estas hablando?”; y cuando utilizas un vocabulario adecuado pues igual y sí muestran cierto interés pero aburrido, osea, mi comentario era si es válido manejar ciertas palabras las cuales no sean comunes a su vocabulario o es malo.

P: De hecho sucede algo con los niños ¿no? Comentábamos en clases anteriores que cuando tú en un texto encuentras palabras que no utilizas y las empiezas a leer y a leer constantemente; como les decía ¿no? Sobre la serie de vocabulario que ustedes han adquirido a lo

largo de la carrera, y que a lo mejor al inicio no tenían idea de qué significaban o tal vez una idea vaga. En cuanto al niño, cuando tú estas hablando con él y éste escucha estos términos o estas palabras que para él no representan ningún significado, pues yo lo he experimentado con mi hijo, normalmente uno como adulto tiende a utilizar palabras que para el niño no son muy comprensibles pero te empiezan a cuestionar "¿oye y eso qué quiere decir?" o muchas veces estas utilizando una palabra en un contexto diferente hasta que llega el momento en que ellos solitos,, comparando el contexto, llegan a comprenderla.

A1: Entonces sí es válido

P: ¡Sí! si es válido

A1: Ya sea por escrito o hablado.

P: ¡Sí! de cualquier manera, de todas las formas... ¿No sé si tengan algún otro comentario?

A3: Yo creo que el papel del maestro en esos momentos es muy importante ¿no? Porque muchas veces el significado de esas palabras se puede perder, ya sea de manera oral o escrita, sino le quedó muy claro el significado preciso de las palabras pues le puede quedar en el aire esa idea.

P: Pero todo es un proceso. También me sucedió durante la carrera, hubo una cantidad de vocablos que a lo mejor ustedes nunca entendieron, que a lo mejor ya en su práctica van a decir "¡Ah! A eso se refería" o puede suceder que haya palabras que nunca tomaron en cuenta; igual con los niños, que aunque ustedes las repitan constantemente ellos no las han tomado en cuenta porque no han significado algo, todavía no son de su interés. Cuando a cada uno de nosotros como seres humanos representen algo les vamos a dar ese interés, cuando ya formen parte de nuestro contexto.

A1: Pero yo creo que ahí sí el profesor debe aportar más y o solo quedarse con lo básico porque si no...

A4: Yo creo que ahí interviene lo que se llama el "conflicto" que es donde el profesor debe crear toda esa serie de significados de aprendizaje...

A1: Pero es que yo he ido a escuelas a nivel primaria donde no sucede, idonde el proceso de enseñanza sigue siendo igual que hace veinte años! Y donde los maestros isiguen manteniendo esa misma forma de trabajar!

P: Habría que adentrarnos mucho ¿no? pero de alguna u otra manera se tiene que ver mucho la formación, y no solo la formación que tú tienes, de alguna u otra manera también tienes todo un bagaje de conocimientos previos desde que eras niño, la formación de trabajar de los maestros contigo, de alguna u otra manera, fue un poco

conductista, positivista, entonces eso ya está impreso en tu ser, entonces en ese sentido si tú eres formador de personas lo vas a transmitir de esa manera, pero aún así, los niveles de actualización, las diferentes formas en que tú vas adquiriendo conocimiento que te van hacer salir de este comportamiento tan anticuado. No completamente, porque ya lo tienes en toda tu formación pero eso no te va a advertir, y como tú lo dice, sí es cierto, en la mayor parte de los casos se sigue llevando una formación idéntica a la que nosotros llevamos; en algunos otros casos ya se trata de salir de ese tipo de Instrucción y se pretende llevar un constructivismo que todavía no ha logrado tener su consolidación, porque no ha habido un momento preciso para poderse llevar tal cual, porque es un nuevo enfoque para nosotros los maestros, con el que estamos en un estira y afloje para ver que nos da mayores resultados. Entonces en ese sentido pues es todo un proceso de desarrollo en el que la formación profesional tiene mucho que decir.

A1: Nosotros como Psicólogos Educativos estaríamos de acuerdo en eso.

P: ¡No claro que no! nosotros como psicólogos educativos tendríamos que buscar propuestas innovadoras. Es lo que yo les decía al inicio del curso, nosotros como Psicólogos Educativos debemos ser creativos, mientras que yo siga reproduciendo los mismos esquemas de nada va a servir; y nosotros lo podemos ver con los trabajos que me han entregado a lo largo del curso, hay trabajos de equipos que no salen de lo común, hay trabajos que tienen mucha creatividad, una creatividad media, una mínima o una muy alta y hay algunos trabajos que se quedan en la reproducción total. Entonces, mientras nosotros fomentemos esa innovación en nosotros mismos en ese momento vamos a poder innovar hacia el exterior, cuando nosotros no tengamos ninguna voluntad de innovación en nuestra vida, en nuestra formación, en todo lo que desarrollamos diariamente se va a quedar en un juego idéntico todo el tiempo; entonces lo conveniente es innovar, crear todo el tiempo. Es como yo les decía, si me van a hacer un programa para aprobar la materia pues queda en ustedes, yo los apruebo, pero si me van a hacer un programa con miras a que algún día pueda ser aplicable pues que mejor porque ahorita le estamos jugando al profesionista, al estudiante pero cuando ya estemos en una situación laboral, ahí ya no se vale jugar tanto; si aquí solo están reproduciendo, en la parte laboral lo van a seguir haciendo, entonces, está en ustedes”(clase: j 9- 01- '01)

Detrás del interés del profesor por crear esos puntos de reflexión en el alumno constantemente, también se puede apreciar la influencia de sus teorías implícitas en las decisiones que toma, pues aparecen durante todo su discurso, esto es debido a que todas estas estructuras de pensamiento se desprenden de una comunicación eficaz entre profesores y alumnos, con estos procesos se espera una comunicación reflexiva.

A ese proceso Shön (citado por Villar, 1988) lo denomina "diseño" el cual se convierte en el punto clave de las acciones de los profesores, puesto que su éxito depende de la habilidad para manejar la complejidad de sucesos de la clase y como consecuencia de resolver problemas prácticos.

VAMOS TODOS A PARTICIPAR

Otro elemento que es importante resaltar es el tipo de decisiones que toma el profesor para desarrollar **las actividades** en clase; en el caso de las exposiciones no solo se limitó en dejar a los alumnos manejar el tema, sino que, él se encargó de asignar y establecer los criterios bajo los que se iba a trabajar cada una de las exposiciones, así como, los criterios para la aplicación de las dinámicas de cada equipo, como puede verse en el siguiente ejemplo:

"P: Bueno, la situación está en que, realmente yo les he solicitado que lleguen más temprano y pues no es así, realmente estamos dejando esto y se nos está pasando el tiempo. Ustedes se recuerdan que de acuerdo con el programa íbamos a trabajar el capítulo 6 y 7 de este libro "La enseñanza de la comprensión lectora" en este sentido, estos dos capítulos tienen que ver con estrategias, el capítulo 6 trabaja estrategias sobre "textos literarios" y el capítulo 7 en "textos de contenido concreto". La situación de trabajar estas estrategias es en equipos, osea, que los equipos trabajen dos estrategias para poder conformar las 19 estrategias. Dos de sus compañeras que no podían venir hoy me dijeron que nos veíamos para el día jueves con el trabajo de estas dos estrategias, son Idalí y Josefina, ellas van a trabajar estas dos estrategias que son "Narración en colaboración" y la otra que es "Baraja de textos" que son las primeras dos estrategias que de hecho la de "Baraja de textos" ya la hicieron ustedes en el grupo pero les pedí que trajeran textos con los que podamos trabajar con niños de educación básica... (Fue interrumpido por algunas alumnas las cuales corroboraban los capítulos del libro con los que iban a trabajar, después retomó)

...bueno, entonces, en este sentido necesito que se conformen equipos de máximo tres personas y mínimo dos para poder trabajar así las 19 estrategias y formar los... serían 9 equipos. Entonces yo les pediría que en este momento formaran los equipos y los apuntaran en una hojita, así, mientras los vaya recibiendo... o ¿no sé si ustedes consideren otra forma para asignar las estrategias? (los alumnos aprobaron la decisión del profeso)

... Entonces conforman equipos de dos o tres personas, mientras conforman los equipos la situación de trabajo es la siguiente: las estrategias, que tienen toda una conducción de cómo llevarse a cabo, entonces, ustedes van hacer de cuenta que van a trabajar con alumnos de educación básica, van a traer planteamientos en ese

sentido, para que ustedes con el grupo los trabajen y de esa manera puedan saber qué es lo que sucede, bueno, tratar de encontrar una respuesta muy favorable ¿no? en cuanto a los textos que manejen y en cuanto a las estrategias que se realicen pero que de una u otra manera que estos textos les den la facilidad de encontrar qué es lo que sucede con los niños.

... Ahora, estas estrategias nos van a dar la pauta para poder elaborar la propuesta de intervención, en este programa de intervención pueden utilizar las estrategias que aquí están planteadas, o en un momento dado pueden completar su trabajo con otras estrategias que consideren necesario ir integrando a esta propuesta, y en ese sentido podrán integrar la propuesta con mayor claridad y que puedan tener mejor respuesta con los niños o jóvenes. Bueno, entonces, de todas maneras en este libro viene, aunque no viene especificado en el programa que se trabaje el capítulo 10, pero en este libro viene una propuesta de intervención, también en el capítulo 8, aunque no estaba especificado en el programa pero también pueden utilizarlo como una propuesta de intervención, entonces, vamos a ver cuántos equipos han llegado

... Entonces, Idalí y Josefina, que son el equipo 1 van a trabajar las estrategias 1 y 2; y en el equipo 2 que es en el que están Judith, Juan Gabriel y Humberto, van a trabajar lo que son "Tramas narrativas". Y la primer estrategia la presentarían el próximo jueves, o podríamos hacer lo siguiente, dejar que sus compañeras trabajen el jueves las primeras dos estrategias y a ustedes dejarlos para el 5 de diciembre; lo que pasa es que yo tenía calculado trabajar de cuatro estrategias por sesión... entonces los dejamos para el 5 de diciembre, el siguiente equipo no se si puedan, no sé si puedo trabajar las cuatro estrategias el mismo día del equipo 2 (Éste equipo respondió afirmativamente y el profesor continuó)

... Entonces ustedes trabajarían "Fichas de personajes" y "Conversación escrita con un personaje". El equipo donde está Susana y Josefina trabajarían "Historia inacabada" y "Entrevistas a los personajes", este sería el día... 7 de diciembre..." (clase: m 28-11- '00)

De esta manera continuó asignando las estrategias, así como, las fechas en que se tenían que realizar quedando de la siguiente manera:

CAPITULO VI "Estrategias para desarrollar la comprensión de textos literarios"

<i>FECHA</i>	<i>EQUIPO</i>	<i>ESTRATEGIAS</i>
30 - noviembre - 2000	No. 1 (Idalí y Josefina)	Narración en colaboración y Baraja de textos
5 - diciembre - 2000	No. 2 (Jorge, Gabriel y Humberto)	Tramas Narrativas y Transformación de la Narración
5 - diciembre - 2000	No. 3	Fichas de personajes y conversación escrita con un personaje)
7 - diciembre - 2000	No. 4 (Susana y Josefina)	Historia inacabada y entrevista a los personajes
7 - diciembre - 2000	No. 5 (Lidia, Guadalupe y Rita)	Sociograma Literario

CPITULO VII "Estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto"

<i>FECHA</i>	<i>EQUIPO</i>	<i>ESTRATEGIA</i>
2 - enero - 2000	No. 5 (Lidia, Guadalupe y Rita)	Perfiles Semánticos
2 - enero - 2000	No. 6 (Senger y Karina)	Sesiones de conversación con el autor y Estimar, leer, responder y preguntar
4 - enero - 2000	No. 7 (Teresita y Susana)	Volver a contar y Procedimientos de eliminación de elementos
4 - enero - 2000	No. 8 (Dalila, Nancy y Eleuterio)	Investigación - pensamiento dirigido
9 - enero - 2000	No. 8 (Dalila, Nancy y Eleuterio)	Caza de problemas
9 - enero - 2000	No. 9 (Virginia y González Mercado)	"Puzzles de proyectos de procedimiento y Argumentos de editoriales
11 - enero -	No. 10 (Basilio)	Previsión de esquemas

La designación de las estrategias se estableció bajo el criterio del profesor con la finalidad de agilizar el trabajo; también las organizó de tal forma que se trabajaran tres exposiciones por clase, pidiendo a los alumnos que elaboraran las dinámicas pensando en que iban a ser aplicadas a alumnos de educación básica, por lo tanto iba a ser necesario que elaboraran dichas estrategias con un elevado nivel de creatividad como lo menciona a continuación:

"(...) Bueno, la decisión fue porque en un momento dado si yo hubiera hecho el trabajo por el grupo tendría que producir los materiales más directamente, entonces me hubiera llevado mucho tiempo de elaboración y la razón de las exposiciones por parte de los alumnos es en este sentido, de que ellos elaboraran materiales para sus compañeros y de alguna u otra manera, ya se podían llevar ese material. Como te había comentado anteriormente, como no fue posible producir en el grupo estos materiales ya por lo menos se llevaban algún material que ellos habían realizado por equipos y de hecho yo se los comenté a ellos, que al momento de exponer ellos debían de traer materiales en los cuales se apoyaran los compañeros.

(...) las exposiciones yo les comenté que fueran aproximadamente... que teníamos que trabajar tres exposiciones por clase y que fueran de cuarenta, cuarenta y cinco minutos, y también unas indicaciones de que buscaran la forma más pertinente para la aplicación de estas estrategias porque... o que en un momento dado también se llevaran a cabo con materiales que se pudieran, este, realizar estas mismas estrategias con niños de primaria, secundaria, pero en muchas ocasiones ellos trabajaron los materiales para los mismos compañeros; posiblemente en la contemplación de que el trabajo que se estaba desarrollando se hubiera hecho para los niños posiblemente ellos lo hubieran desarrollado con mucha facilidad y también esa era la intención, de que al poder desarrollarlo con facilidad los tiempos no se aplazaran pero... pero en realidad sí creo que se llegó a cubrir la situación a pesar de esa modificación que hicieron ellos mismos. Otra de las cuestiones que se les pedía era que fueran muy creativos y que las lecturas estuvieran acorde con la estrategia que se estaba planteando porque a un principio ocurrió que el primer equipo no traía, este, lecturas acorde con la intención de la estrategia y como que se perdió un poquito la intención... el objetivo de esas dos estrategias.

(...) El único criterio que se siguió (para designar las estrategias) fue agilizar el trabajo porque cuando se le pide al alumno que ellos decidan muchas situaciones ó que planteen cómo se va a desarrollar, este, se da esa situación de que muchos quieran trabajar la misma estrategia, de que muchos equipos quieran trabajar una misma estrategia, entonces hay algunas estrategias que se quedan de alguna u otra manera en el aire, entonces hay que imponerlas de todas maneras y considero, en ese sentido, que si no se impone desde el principio se da la cuestión de que hay mayor incomformidad, en cambio así, conforme me entregaron los nombres de los equipos de participación yo les iba diciendo que conforme me entregaran los equipos yo les iba a dar las estrategias en ese orden.

(...) Bueno, yo creo que en este criterio de formación de equipos sí deben participar ellos porque muchas veces se agrupan por afinidades y si pudiste notar es un grupo muy difícil en ese aspecto, hay muchas diferencias individuales entre ellos y que... y las cuales no las tratan... no les dan la mayor importancia a esas diferencias individuales, sino al contrario, acentúa el desarrollo del grupo, empiezan como a contraponerse y... y en las participaciones de los

equipos que no son muy afines a ellos hay hasta comentarios entre cuchicheos o cuestiones entre ellos mismos, entonces esa es la razón por la que si yo hubiera impuesto el grupo de trabajo pues, a lo mejor se daban muchas divergencias, es más, hubo quien me comentó que trabajaba en individual porque no tenía tiempo para trabajar con sus compañeros." (E. #3 / 18- 01- '01)

Es claro que el papel del profesor no solo descansa en orientar el proceso formativo, también se puede apreciar, que en su función radica el establecer y facilitar recursos que agilicen las formas de trabajo, así como, las relaciones que se lleguen a presentar en un contexto tan complejo que es el aula, en el cual no solo se responsabiliza al profesor a hacer cumplir los objetivos curriculares establecidos por la Institución, sino, también a mediar y a suavizar el tipo de relaciones afectivas que se establecen entre compañeros y que en un momento dado pueden repercutir negativamente al logro de los objetivos.

Ballantyne, Hansford y Packer (citados por Díaz Barriga y Saad 1996) establecen ciertas funciones básicas que todo profesor debe cumplir las cuales se refieren a brindar información de todo tipo; disponer el acceso a recursos, crear roles; motivar la reflexión; dar ayudas que agilicen soluciones y; apoyar el desarrollo de relaciones amistosas.

Se puede ver cómo el profesor no solo decide la forma en que se van a trabajar los contenidos sino que también establece esa temporalización y secuenciación en la que deben desarrollarse todos los contenidos, en este sentido el profesor está en constante proceso de planeación durante la etapa interactiva, es decir, está realizando una programación *operativa* (Antúnez, 1992) más detallada, del aula, una programación corta. La cual, según el autor, representa el último eslabón de un proceso que unifica y que estructura la labor educativa, tomando en cuenta los contenidos de acuerdo a una metodología, los medios y los materiales que se dispongan con miras a la concreción de ciertos objetivos.

Este tipo de Planeación continua resulta necesaria, porque como ya se mencionó en un inicio, el profesor establece un tipo de Planeación general al comienzo del semestre, finalmente es el grupo quien de alguna manera da las pautas de la planeación que realiza el profesor durante el transcurso de las unidades didácticas.

Por ello, como señalan Shalvelson y Stern (1993) los planes o las programaciones actúan como "guiones mentales" o "imágenes" durante el desarrollo de la enseñanza interactiva, los cuales dan apoyo

psicológico ya que dan certidumbre y agilizan un esquema de ordenación en la complejidad del aula.

EVALUANDO LOS PROCESOS

Ahora bien, en todo trabajo de planificación debe **evaluarse** todo este proceso de construcción de significados. En el caso del profesor la evaluación fue permanente en cada sesión, en el caso de la unidad II fueron las intervenciones de los alumnos lo que se consideró para evaluar su desempeño.

En la unidad III lo que se contempló fueron las exposiciones, así como, la elaboración y aplicación de un trabajo de intervención para escuelas primarias o secundarias en el cual debían crear estrategias para la lecto - escritura ó retomar las que se habían expuesto a lo largo de la unidad III, además de estos puntos el profesor estableció los siguientes criterios para la elaboración de dicho programa:

“(...) Los criterios son los que marca todo diseño curricular, que debe tener unos objetivos, que debe de tener estrategias, este, actividades, recursos y tiempos de desarrollo. Otro de los criterios es que fuera aplicable este Programa de Intervención en el, este, en el grupo en el que ellos pensaron que podía llevarse a cabo. Y como les decía, hay que imprimir en todo lo que hacemos creatividad porque eso es algo básico para el desarrollo de cualquier actividad en el ser humano, mientras que reproduzcamos todo lo que se nos da pues no vamos a avanzar en muchos sentidos, en cambio, si aplicamos un poquito de creatividad en lo que hacemos vamos a llegar a otros objetivos, entonces, creo que estos eran los criterios básicos para el programa.” (E. #3 / 18- 01- '01)

Se aprecia que como elemento predominante en la actitud del maestro la preocupación por motivar a los alumnos a que desarrollen su creatividad tanto en su desempeño en el aula, a través de sus participaciones y exposiciones, como en lo referente al trabajo de investigación fuera de clase.

Esta preocupación del profesor por despertar en los alumnos este tipo de actitudes en la construcción de sus conocimientos se hace latente durante cada sesión, lo cual también puede ser el resultado de las reflexiones posteriores a cada clase que realiza el maestro ya que a través de las experiencias que se viven día con día en el aula es como se van creando nuevas estrategias para el aprendizaje:

"(...) Regularmente sucede que se realiza ese tipo de reflexión, la reflexión va en el sentido de ver qué tanto se logró lo que uno había pretendido en la Planificación y en muchas ocasiones te llevas satisfacciones de no, pues me sentí muy a gusto en la clase, se cumplió el objetivo, hubo desarrollo del grupo en buena medida. Se cumplieron muchos de los aspectos que se pretendían y esto nos permite que, pues tener ciertas satisfacciones como docente, aunque a veces uno se da cuenta que por falta de lectura no hubo la motivación pertinente para que se pudiera desarrollar mejor un trabajo. Pero sí se hace ese tipo de reflexión, aunque sea muy someramente realizamos ese tipo de reflexión terminando una clase, y yo al final del semestre, les pido una evaluación de ellos, de cómo se sintieron en el grupo y su desempeño y después una evaluación de mi trabajo docente. Y de esa manera yo también me doy cuenta de cómo se estoy desarrollando mi trabajo, para de esa manera ver como se va planteando mi trabajo, de hecho pido que ese documento sea anónimo para permitir el desplallamiento de ellos en este sentido porque muchos alumnos piensan que si escriben algo feo puede ser motivo de represión, que es lo que llega a suceder con muchos profesores.

(...) Regularmente, este, en muchas de las ocasiones en que las lecturas no se realizan o tienen que ver con que fueron muy extensas, ó que tiene que ver con que el texto fue muy denso y poco comprensible y esto no permite que el alumnos realice una lectura con fluidez. Además los tiempos también son muy recortados, entonces, en este sentido, trato de buscar la forma en que las lecturas no sean tan extensas, que si tienes una o dos horas libres en ese trabajo, tratar de condensar y aún de esa manera y de esa forma trato también de ver todo lo que me acontece en una clase, tratar de no repetirlo y regularmente trato de buscar que las estrategias tengan cierta motivación hacia ellos. Si esto no resulta, porque hay estrategias que uno dice "¡ah! Pues la voy a aplicar" y realmente no son convenientes, sucede que las deshecho ó las trato de transformar de tal forma que tengan, con lo observado, tengan una mejor... un mejor resultado." (E. #1 / 24- 10- 00)

De esta manera queda claro que los procesos de pensamientos del profesor se desarrollan de manera cíclica y se plasman de manera más concreta en la Planeación que va realizando. En este sentido la planificación del docente se realiza durante la etapa preactiva y posactiva y estas a su vez guardan una estrecha relación con la etapa interactiva de la enseñanza, ya que es aquí donde se ponen en acción todos estos elementos que se organizaron previamente, pero también no se puede abandonar la idea de que el profesor en su etapa posactiva, a través de sus reflexiones, genere nuevas teorías y creencias que sirvan para su planificación. (Clark y Peterson 1990).

Pero además de este desarrollo cíclico en el que se va creando el proceso de Planificación clase con clase, también se puede dar una auto

evaluación por parte del docente en la cual reflexiona tanto en su actuación durante el proceso instructivo como en los logros alcanzados, y esto sirve para modificar o mejorar nuevas formas de aprendizaje para cursos posteriores. Tal como se presenta en el siguiente caso, en donde el profesor pidió a los alumnos al final del curso que elaboraran una evaluación cualitativa de los que había representado para ellos el semestre y lo hizo bajo el siguiente argumento:

"(...) Generalmente es algo que acostumbro, al término de un curso me interesa saber como se desarrolló el trabajo en el grupo, no se si a manera de broma escuchaste que dije "si van a poner groserías pueden ponerlo anónimo" porque, nunca me ha sucedido eso, pero es para que ellos lo sientan como un acercamiento. Esto a mí me permite valorar el curso, saber si cubrió con las expectativas de ellos, saber si cumplió también con mis propias expectativas sobre el curso y qué es lo que tengo que modificar en cursos posteriores, este, aunque no sea en Modelos de Enseñanza Aprendizaje pero a mí me permite contemplar otro tipo de estrategias. Por ejemplo, aquí me dio muy buen resultado el trabajo de exposición, pero en el otro grupo donde estoy trabajando Diseño y Desarrollo Curricular como que al pedirles a los alumnos que trabajaran exposiciones, y eso que también fue en la última unidad, lo demás lo estuvieron trabajando de diferentes maneras. Como que siento que allá se vino el trabajo abajo, osea, aunque muchas situaciones fueron muy buenas, allá se dio una situación de que "a esa exposición yo no asisto, en esa situación me quedo en la situación de yo no participo, de que pus que ellos hagan lo que quieran yo estoy en mi situación muy particular". Y creo que aquí de una u otra manera los alumnos intervenían, además era algo más práctico, y claro que los grupos son diferentes pero esto a mí me permite valorar qué es lo que sucede con mi trabajo, con el trabajo y las expectativas de los alumnos y con lo que yo puedo modificar en cursos posteriores." (E. #3 18-01-'01)

Es así que la evaluación no solo se planteó en función de los alumnos, sino, del mismo profesor, en este sentido se cumple esa parte de la enseñanza reflexiva, esto debido a que el profesor junto con los alumnos construyen el conocimiento a través de las reflexiones que surgen de esta experiencia comunitaria que se da en el aula.

Y es que, en la Planificación no solo hay que considerar los objetivos, contenidos, actividades y recursos, también es necesario que exista una evaluación la cual pueda realizarse de forma continua, durante ese proceso de enseñanza – aprendizaje, de esta forma no solo se conocerá el logro de los alumnos, sino también, se evaluará el desempeño del profesor, logrando así una reflexión constante de su actuación y por consiguiente una reconstrucción de lo programado con miras a un mejoramiento de la enseñanza. (Oramas, 1989)

CUANDO SE REESTRUCTURA LO PLANEADO DURANTE LA INTERACCIÓN EN EL AULA.

La complejidad en el aula se manifiesta de diferentes formas, una de ellas se refleja cuando el profesor no puede realizar las actividades planeadas y en ese momento, tiene la habilidad de solucionar y adecuar las situaciones de trabajo que se presentan para poder hacer cumplir los objetivos.

En relación con esto y en el sentido de que el profesor debe intervenir para modificar lo planeado y cumplir con los objetivos del programa, Ander Egg (1993) plantea que cuando se planifica se reflexiona sobre la forma de resolver problemas, organizar actividades y elaborar estrategias entre otras cosas. En este sentido el profesor debe conocer el contexto en el que va a trabajar para tratar de incurrir en los acontecimientos que se vayan presentando, con el fin de que la "situación inicial" cambie a la "situación objetivo".

Esta puede ser la respuesta por la cual el profesor realizó modificaciones a la planificación en distintas ocasiones a lo largo de las unidades; un ejemplo de estas modificaciones a la planeación que realizó fue que al comienzo de la segunda unidad había previsto la forma de trabajo de la siguiente manera:

"P: Bueno, para la siguiente clase vemos a "Viero" el capítulo II, esta unidad tengo pensado trabajarla en tres semanas, son tres capítulos y yo lo tengo dividido que el primer capítulo en dos sesiones, el capítulo siguiente en una sesión, porque el capítulo tres es cortito, y el último capítulo en otras dos sesiones. Entonces el capítulo dos de la página 37 a la 54 hasta antes de la comprensión de cuentos en los niños...bueno, entonces nos vemos el martes bien leídos para que pueda darse este intercambio de información" (clase: J 26- 10- '00)

Esta había sido la forma de trabajo que el profesor había contemplado para la unidad dos, pero de acuerdo con lo observado el capítulo III, que se había pensado terminar en una sola sesión, se realizó en dos y los otros dos capítulos sí se trabajaron como lo planeó el profesor.

En lo referente a la forma de trabajo para la unidad III el profesor solo planteó parte del trabajo, esto sucedió durante la última sesión de la unidad dos y fue de la siguiente manera:

"P: Bueno, para la siguiente clase su compañera Luz se propuso para trabajar la primera lectura de la unidad III que es: "Vigotsky, desde la perspectiva del lenguaje total. También les voy a pedir que nos

veamos a las cuatro y cuarto para poder organizar las exposiciones y los trabajos de evaluación; si ya vienen integrados en equipos mejor, máximo de cuatro personas, no admito equipos de más personas porque no queda bien distribuido el trabajo. Son 19 estrategias las que hay que trabajar, si podemos completar 9 equipos sería mejor porque nos tocarían de a dos estrategias y si somos menos equipos nos va a tocar de a 3 o 4 estrategias" (clase: m 21- 11- '00)

La siguiente sesión comenzó hasta las 16:30 horas con la exposición de la alumna, durante toda la clase se expuso y el tema quedó pendiente porque no había concluido y la clase ya había terminado. Ese día, al terminar la sesión, los alumnos pidieron al profesor que asignara las estrategias que se iban a exponer, así como, la forma de trabajo pero el profesor dijo que ya no había tiempo y que la siguiente clase estuvieran más temprano para poder hacerlo. Fue hasta la siguiente sesión cuando el profesor, alrededor de las 16:30 horas, comenzó a asignar las estrategias y el trabajo de evaluación.

En este sentido, podemos ver que el profesor planteó las actividades a trabajar en dos partes, la primera de ellas durante la última sesión de la unidad dos y el resto lo hizo a partir de la segunda sesión de la unidad III.

Esto debido a que los alumnos por lo regular llegaban al salón alrededor de las 16:30 horas; el horario en que llegaban los alumnos también fue motivo de retraso para los equipos que expusieron sus estrategias durante esta unidad ya que muchas veces no podían iniciar debido a los pocos alumnos que se encontraban en el salón.

Este factor también fue el causante para que las estrategias no pudieran desarrollarse como la había planeado el profesor, él tenía contemplado trabajar 4 sesiones por clase pero debido a la inasistencia de un equipo, ya que las clases normalmente comenzaban media hora antes el profesor tuvo que modificar lo planeado pidiendo a los alumnos que faltaban por exponer que solo expusieran una estrategia. Esto ocurrió durante la clase del 9 de enero y fue de la siguiente manera:

"P: Lo que queda ahorita por organizar son las siguientes sesiones, ya nada más quedan tres clases y sí me interesaría que... que por lo menos trabajara cada equipo una estrategia. ¡Quién es el equipo 5? ¿A quién le toca sociograma literario?

(varias alumnas levantaron la mano)

... entonces a ustedes les tocaría la siguiente clase, solamente con "Sociograma literario" y dar un panorama general de "Perfiles semánticos". Iniciamos a las cuatro en punto ¿no?

El equipo número seis que es "Sesiones de conversación con el autor" también les tocó "Estimar, leer, responder y preguntar" también trabajan nada más una, la que quieran, también para el día jueves. Al equipo siete les tocó "Volver a contar" y "Procedimiento de eliminación de elementos", ustedes trabajan para el día martes también una de las dos. Equipo ocho "Investigación – pensamiento dirigido" y "Caza de problemas" ustedes trabajan también el martes, trabajan una y explican la otra. El equipo nueve igual, a ustedes les tocó la 18 y 19 ¿no?

A1: No, la última le tocó a un muchacho, Basilio creo que se llama...

P: ¡Ah! Bueno... y ya con esto terminamos... no se les olvide que para el día 18 es la entrega del trabajo y yo entrego calificaciones hasta el siguiente jueves, el jueves 25" (clase: m 9- 01- '01)

En total fueron 10 los equipos organizados para las exposiciones ya que los equipos 9 y 10 solo iban a exponer una estrategia. La última estrategia que se iba a exponer le correspondía a un alumno pero éste dejó de asistir a clases.

También, como se puede apreciar en la Planificación que había hecho el profesor, al equipo #5 le correspondía trabajar sus estrategias, una el 7 de diciembre y la otra el 2 de enero regresando de vacaciones. Lo mismo que al equipo #6, al equipo 7 le correspondía exponer el 4 de enero, de tal forma que la última estrategia se tenía que exponer el 11 de enero pero vemos que no pudo ser. Al respecto, el profesor explica sobre las posibles repercusiones de no haberse realizado lo previsto:

"(...) Sí afecta en algún sentido ¿no? Lo que... bueno, yo creo que los alumnos tienen la capacidad de abstraer, y con el simple información del procedimiento y el objetivo de la estrategia esto les es pertinente pero yo siempre he optado por que el trabajo siempre llegue a la concreción y mientras sea más concreto lo que se está desarrollando nos permite un mayor acercamiento a estas cuestiones y es donde creo que se pudo afectar la situación. Cuando yo me enfrento al trabajo directamente me puedo cuestionar desde lo que yo siento, desde lo que yo veo, desde lo que yo me percato que está sucediendo con esta estrategia, en este caso, en cambio, si a mí me lo exponen yo no voy a poder percibir todas estas situaciones, creo que en este sentido sí afecta.

E: ¿Hubo alguna modificación entre lo que Planeó y lo desarrollado en la unidad?

(...) Sí, creo que se dieron algunas diferencias, una de ellas fue no haber podido concretar todas las estrategias para que se trabajaran en el grupo y que quedara solo en la exposición de estas; otra de las cuestiones fue que yo pretendía que el programa de intervención llegara completamente al grupo, a los niños con los que se iba a

trabajar. Sin embargo, los tiempos se nos vinieron encima y lo único que les "plantié" fue de que de ese programa de intervención seleccionaran una o dos estrategias, las aplicaran con algún niño que conocieran o si tenían la posibilidad de llegar a un grupo lo hicieran de esa manera; y así pude obtener un indicio de lo que estaba ocurriendo con las estrategias, si eran aplicables en el grupo, si las habían adecuado de manera pertinente o si era necesario modificar sus programas de intervención, entonces, en este sentido considero que fueron las afecciones o modificaciones de lo planeado con lo que se realizó."

(E. #3 / 18- 01- '01)

Si bien, aunque la Planeación del profesor no pudo lograrse tal como la había planeado, ésta organización previa sirvió para no perder la secuenciación de los contenidos y actividades. De esta forma se confirma lo que Iglesias (1984) plantea sobre el **plan de acción**, el cual se convierte en un auxiliar formativo, se trata de integrar un orden mental en el alumno. En este sentido se trata de establecer las formas de enseñanza de manera organizada, estableciendo una metodología que posibilite la adquisición de nuevos conocimientos.

De esta forma se puede apreciar que el profesor parte de los objetivos del programa para determinar, de forma general y por escrito, los contenidos a enseñar durante el semestre, así como, la temporalización en que los va a aplicar.

De tal manera que, una vez que realizó su Planificación a nivel semestral después solo realiza una planeación mental, en donde va reorganizando los contenidos por unidades didácticas para posteriormente hacerlo diariamente durante la etapa interactiva, esto es durante la instrucción diaria, en la cual va determinando los tiempos y las actividades y/o estrategias con las que se van a trabajar los contenidos.

En este sentido, los procesos de pensamiento del profesor cumplen una parte importante durante la etapa interactiva, es decir, cuando se toman las decisiones sobre lo que se pensó ya que, son los **procesos de pensamiento** del profesor un conjunto de procesos psicológicos básicos que suceden en la mente del profesor que reorganiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva.

Es debido a esto que los procesos de pensamiento se dividen en tres categorías que son: la Planificación docente; sus pensamientos y decisiones interactivas y; sus teorías y creencias (Clark y Peterson, 1990). Y en estos procesos de pensamiento existen **elementos básicos** (Antúnez,1992) que deben tomarse en cuenta para llevar a cabo una

programación didáctica en el aula y estos son: el tema principal y los contenidos; los objetivos didácticos referenciales; las estrategias metodológicas, así como, las diversas actividades posibles; los recursos puestos a disposición de las actividades de los alumnos; los criterios y los momentos de evaluación; y por último, el establecimiento de la dinámica del grupo clase.

Caso 2.- EL GRUPO COMO REFERENTE PARA LA TOMA DE DECISIONES

El perfil académico que presenta esta profesora es el siguiente: Es egresada de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional; cuenta con tres años de experiencia docente en el nivel superior y actualmente imparte las materias de **Aprendizaje** y Problemas de Aprendizaje de 1º y 5to semestre respectivamente. Además de sus estudios de Licenciatura cuenta con un Diplomado en Educación sexual y en su actividad laboral, además de la docencia, imparte talleres sobre sexualidad y brinda apoyo profesional a niños con problemas especiales y a niños de educación básica.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Resulta de mucho interés conocer cómo influyen estos procesos de pensamiento en la toma de decisiones de la profesora durante las diferentes fases de su desempeño en la práctica educativa. En este sentido, se trata de indagar los elementos que intervienen en el desempeño docente en el tercer nivel de concreción del proyecto curricular; el cual se refiere a los métodos, estrategias y/o estilos de enseñanza – aprendizaje que el profesor utiliza para llevar a cabo las prescripciones y necesidades de la Institución a la que pertenece (Ander Egg, 1993)

De acuerdo con esto, a lo largo de las unidades didácticas en las que se observó el trabajo de la maestra se encontraron elementos que fueron característicos y predominantes en su desempeño, los cuales se describen en seguida organizados conforme a cuatro categorías que son: Planificación, Tratamiento de contenidos, Actividades y/o Estrategias didácticas y, Evaluación.

En lo que respecta a **la Planificación**, la maestra considera que su función es organizar los elementos del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual le permite un mejor desempeño en el aula y de esta manera, evitar caer en la improvisación:

“(…) Bueno, las ventajas son desde... em... llevar a cabo... cumplir un programa ¿sí? cumples un programa. Pudiera, en este momento, osea, cuando planeas organizas hasta tiempos, espacio, bueno, pudiera ser hasta los métodos ó técnicas que puedas utilizar. Al planearlo, bueno, pues exactamente te permite ver hasta cuánto puedes abarcarlo ó cómo puedes abarcarlo. Yo es así como lo veo, si

no planeara tendría que estar modificando constantemente y cuando planeas no caes en la improvisación" (E. #1 / 13- 10-'00)

De esta forma queda claro que el planear representa para la maestra un instrumento de apoyo que le permite organizar y articular de manera anticipada tiempos, contenidos y actividades para el logro de los objetivos que se establecen en el programa, con el fin de evitar una actuación deliberada de su desempeño.

En este sentido queda justificada la función del currículum en el proyecto educativo, pues viene a ser un instrumento de apoyo para los encargados de desarrollarlo en la práctica ya que orienta y ayuda a la práctica docente (Coll, 1987) además de ser quien preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Es por ellos que el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar y, qué y cuándo evaluar (Coll, 1987).

En este sentido la maestra explica que realiza una planeación por escrito, primero de forma general, es decir, por semestre en donde delimita los objetivos del curso, los temas a tratar y las unidades en que va a trabajar estos contenidos. Después realiza una planeación por unidades y después por sesiones, como se observa a continuación:

"(...) Depende, depende el grupo además, este, en un momento dado, en un inicio lo hago por escrito.

(...) Sí, sí, porque es indispensable, por lo menos para mi porque, precisamente, para llegar a acuerdos o criterios de evaluación de cómo vamos a trabajar. Hay ocasiones que se me pueden pasar, además me ha llegado a suceder de que no llego a preparar algo, entonces los chavos me dicen:" ¡No pero que quedamos en esto!" entonces no es nada correcto, bueno, para mí no es nada correcto.

(...) Bueno, a nivel semestral lo hago de manera..., ver qué es lo que vamos a ver y cuáles son los objetivos, cuántas unidades vamos a ver, así. Pero después lo tengo que planear por unidad y ya esa unidad tengo que planearlo por sesiones y... bueno... por supuesto siempre lo que yo dejo es como un colchón, un tiempo, porque dentro de esa planeación va a depender el grupo, si el grupo va rápido, si el grupo va lento. Ese colchón lo hago pensando si el grupo va lento, si requiere más tiempo entonces no me agarran las carreras porque se que tengo un colchón y generalmente es de una semana, dos semanas. Entonces sí planeo les planteo en tal fecha son los trabajos, tal fecha es trabajo final, entonces, para eso tengo

un colchón. Bueno, la fecha del trabajo final nunca se las doy al inicio, dependiendo como vea al grupo es como después yo ya pongo, les doy una fecha, osea, tentativamente yo tengo una fecha pero ya veo si la modifico.

(...) generalmente lo hago por unidad, igual organizo, veo cuántas lecturas son, veo si hay lecturas complementarias. 'Ora, conforme se va dando la dinámica en el salón de clases con los chavos es como puedo ir modificándola, sin embargo, nunca me había tocado eh? Esta es la primera vez que tengo que estar con el grupo por clase, por clase y por clase y tener que suspender porque no se terminó de ver el tema, que no quedó claro; entonces, es lo que te digo, que hay que irlos jalando, sin embargo, no me pesa pero para mí es una experiencia de irlo haciendo clase por clase. Y además lo que yo veo en este grupo es: pocos conocimientos previos del tema, pocos conocimientos previos de, tienen y además están acostumbrados a otra forma de trabajo en donde la participación es muy pasiva, entonces, mi sistema, mi forma de trabajar es al contrario, en donde actúan, trabajan, muévanse, entonces, les está costando"

(E. #1 / 13- 10- '00)

Se puede apreciar que para la maestra es indispensable realizar una planeación por escrito que va de lo general a lo particular, comenzando por una programación semestral en la cual resalta los aspectos más generales a tratar, así como, el tiempo estipulado curricularmente para cada uno de los temas.

Una vez que determina éstos se enfoca en la elaboración de un plan por unidad didáctica el cual a su vez determina las actividades establecidas por sesiones, sin embargo, se deja ver que esta última planeación es vulnerable a la respuesta del grupo, ya que clase con clase se adecua dependiendo las necesidades que se presentan éste.

De esta forma se hace notar que los procesos grupales determinan fuertemente el orden de la planificación que realiza. Esta flexibilidad que adquiere la planeación Schwab (1988) la justifica a través de una clasificación que realiza para comprender mejor el currículum al cual interpreta como **un solucionador de problemas** que brinda principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, esta flexibilidad de principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y dónde enseñar facilita la reestructuración constante que permita dar soluciones a las necesidades escolares.

Esta flexibilidad de principios y orientaciones que proporciona el currículum sobre el qué, el cómo y cuándo enseñar permite al docente establecer los elementos que son necesarios para su planificación. En el caso se observa que la maestra contempla diversos aspectos a la hora

de planificar, respondiendo al qué, cómo y cuándo enseñar, principalmente en función del tiempo disponible:

"(...) Bueno, tomo en cuenta el tema, el tema que voy a preparar, la cantidad, qué tan amplio puede ser el tema, cuánto tiempo me va a abarcar, porque bueno, normalmente yo sé que tengo cinco meses, aunque bueno, yo sé que en tiempo real es menos, entonces, en ese aspecto es ver cuánto, qué cantidad tengo que ver con lo chavos y cuánto tiempo tengo, ahora sí, valga la redundancia, en tiempo para poder abarcar todo esto y bueno, esto es lo que tomo en cuenta, el tiempo y el tema, cuánto tengo que ver.

(...) Bueno, sí, sí, sí, cuando yo empiezo a planear, sí, se me van ocurriendo técnicas para meterlas como dinámicas, eh, una de las cosas que yo tengo mucho es precisamente estas técnicas para hacerlo dinámico en el salón de clases, porque yo tengo además un curso de estas dinámicas, entonces, esto me permite irlo adaptando porque para mí es así como más significativo.... Entonces cuando yo lo voy planeando se me va ocurriendo y digo "¡ah, ésta va aquí ó ésta va acá!", y bueno, finalmente sí lo planeo, ahí están, pero también va a depender si las llevo a cabo ó no dependiendo del grupo. Por ejemplo, yo tenía pensadas unas para este grupo de "Aprendizaje" pero parece que los voy jalando, jalando, entonces llega un momento en que te cansas, entonces, tengo que cambiarlas porque a veces se baja, esta como sube y baja, entonces tengo que cambiarlo o modificarlo dependiendo el grupo." (E. #1 / 13- 10-'00)

Es interesante la prioridad que brinda la maestra a ciertos elementos durante su planificación, en este caso se aprecia que los principales elementos que considera son: el tema, la cantidad y el tiempo, así también, pero con menor orden de preponderancia, las actividades o estrategias bajo las que trabaja los contenidos.

Todos estos elementos resultan importantes en todo plan de instrucción en el cual deben objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación para lo cual el profesor necesita diseñar elementos y relaciones que intervienen en la actividad escolar a través de una actividad racional del maestro de toda actividad didáctica (Schwab, 1988).

Esta actividad racional que realiza el profesor durante su planificación es necesaria ya que es éste quien decide qué y cómo enseñar a través de un proceso sistemático en el cual intervienen tanto sus experiencias, conocimientos, así como, las habilidades y destrezas para el manejo de los contenidos y la mejor forma de hacer llegar estos a los alumnos.

En otras palabras, *"planificar se refiere a la acción que consiste en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce*

una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades o acciones articuladas entre sí, que previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos con el fin de alcanzar una situación elegida o deseable mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados."

(Ander Egg, 1993..p. 27).

Este procedimiento racional que elabora el profesor al planificar se espera que tenga resultados positivos al momento de desarrollarlo en clase, ya que:

- Evita la improvisación, esto no quiere decir que impida la intervención de ideas o estrategias repentinas en determinadas actividades interactivas en el aula, sino que, brinda una orientación a través de los objetivos pretendidos para cada unidad.
- Ayuda a descartar programas incompletos puesto que establece una reflexión sobre la secuenciación y temporalización.
- Procura excluir tiempos y esfuerzos.
- Coordina, ordena y concluye lo realizado en el proyecto educativo curricular.
- Demanda flexibilidad para dar pauta a la creatividad a la reforma de contenidos y a las adecuaciones curriculares.
- Facilitará la adopción del trabajo docente a las características y necesidades del contexto social y cultural. (Antúnez, 1992)

En este sentido, la planificación requiere de un trabajo mental detenido que permite establecer un orden para la práctica educativa y facilita también el desarrollo del aprendizaje en el aula; por lo que también puede brindar seguridad al docente durante su desempeño como es el caso de la maestra:

"(...) Porque esto me permite precisamente llevar un orden, no quito ni elimino la improvisación porque a veces hay que improvisar, o requiere y hay que hacerlo pero esto te permite tener más seguridad en ti, saber qué es lo que vas a hacer, conocer más el tema. Para mí, mucha seguridad" (E. #1 / 13- 10- '00)

La seguridad que proporciona en la maestra la elaboración de su planeación para el desarrollo de actividades y contenidos, confirma lo que Clarck y Peterson (1979) (en: Clark y Peterson, 1990) encontraron como resultado de un estudio sobre los motivos por los que los profesores planificaban su clase, y donde una de las principales respuesta fue "para satisfacer necesidades inmediatas (disminuir

incertidumbre y ansiedad, así como lograr un sentimiento de seguridad, confianza y control); también planificaban como medio para llegar a la instrucción (para aprenderse el material, para reunir y ordenar materiales, organizar el tiempo y agilizar las actividades).

Díaz Barriga (1994) considera que es importante tomar en cuenta el trabajo individual del profesor, ya que dado su nivel intelectual, cultural, así como, diversos aspectos institucionales, el énfasis en ciertos aspectos, difieren al momento de programar.

De tal forma que no resulta igual planificar para un profesor que comienza su docencia a otro que cuente con basta experiencia, ya que para el primero resulta más como una guía a seguir mientras que para el segundo se podría creer que su dominio permite obtener mejores resultados en la enseñanza.

En este caso, llama la atención la constante alusión a la improvisación con la que recurría frecuentemente la maestra a lo largo de las unidades que se observaron. Tal vez esta era la razón por la cual no llevaba consigo ningún tipo de apoyo escrito que le permitieran establecer una estructura sobre la forma de trabajo, las fechas o las lecturas que se iban a tratar clase con clase.

Esto se desprende del hecho de que los alumnos obtenían las lecturas conforme avanzaba la unidad ya que la maestra era quien contaba con el material de trabajo (lecturas) e iba proporcionándolo por partes, de tal manera que había sesiones en las cuales se detenía para confirmar con los alumnos el material con el que contaban y asignar el que faltaba. Estas situaciones se presentaban constantemente, como se muestra en el siguiente ejemplo durante una de las sesiones observadas:

M: ¿Quién quiere sacarle fotocopias?

A1: Ya las tenemos

(Esta alumna se encontraba sentada en la parte anterior del grupo y al parecer contaba con las lecturas completas, así como, el programa del curso por lo que la maestra se apoyaba en ella (en ese momento) para aclarar la confusión)

M: ¿Ya? Todas, todas

A1: ¡Sí!

M: ¡Ah, sí! Ya me acordé "Cómo aprendemos y cómo recordamos" para que ya las tengamos pero yo les di otra.

(La maestra revisaba las lecturas que estaban sobre su escritorio)

A2: Sí la de Skinner y la de...

M: No, esa es la que estamos viendo ahorita. La que sigue de unidad tres, lo tengo aquí... dice... unidad tres lectura uno y, capítulo ocho.

(Esto lo decía a la vez que revisaba el programa del curso)

A1: Sí, esa ya la tenemos

M: Sí, ya también, revisen en sus copias ¿no? Para que estemos seguros, para que no la repitan.

A3: ¿Es el capítulo ocho maestra?

M: Sí, es el capítulo ocho

A4: ¡Sí, ya la tenemos!

M: ¡Ah bueno! Porque son las lecturas de la unidad tres, este... ¿Es toda la unidad Edith?

A1: ¡Sí!

M: Este... Edith tiene toda la antología también por si ustedes quieren sacarle copias, para que ya no traiga las mías o ¿quieren que las siga trayendo?

(Los alumnos pidieron a la maestra que siguiera llevando las lecturas a lo que ella accedió. De esta forma quedó aclarado el asunto del material de trabajo y la clase siguió su curso) (clase: L 23 – 10- '00)

Este tipo de confusiones dejan entrever que, si bien la maestra realizó un trabajo de planeación previo, la falta de conocimientos y organización sobre los contenidos a tratar es notoria, motivo por el cual se altera también el orden del grupo ya que confunde y altera el tiempo de clase.

Sobre esto Antúnez (1992), señala la importancia de la planificación para establecer una serie de actividades en un contexto y tiempo determinados, a fin de enseñar los contenidos específicos y así conseguir los objetivos previstos.

Otra situación similar ocurrió durante una sesión en la cual se ponían de acuerdo para las exposiciones; para asignar los temas la maestra pedía voluntarios los cuales formaban sus equipos y después escribía en su agenda los nombres de los integrantes, así como las fechas a exponer, mismas que comunicaba a los alumnos:

M: Necesitamos muchachos ponernos de acuerdo para las siguientes exposiciones

A1: ¿El viernes es el examen?

M: El viernes es el examen y el lunes no hay clases ...¿A alguien le faltan copias, yo saqué unas para la gente que no ha venido, este ... no las saqué aquí, entonces me salieron un poquito más caras... y necesito que nos pongamos de acuerdo para las siguientes exposiciones. De las lecturas que tienen de la página 68, ¡Hay no! Es desde la 67...

(La maestra hacía pausas ya que revisaba sus copias)

A2: ¿De la página 67 maestra?

M: De la página 67, este... necesito... bueno, de la pagina 67 a la 76 Aurora y equipo van a... van a exponer. Necesito también otro...
(La maestra revisaba sus papeles mientras los alumnos se organizaban)

M: De la página 77 a la 87 Oscar, Oscar hace equipo porque el no expone

A3: ¿Yo porqué?

M: De la página 77 a la 87...no, mejor de la 77 a la 95 Oscar y equipo. Lo que es de la página 96 a la 117 es lo de, es lo de... ¡Si no me ponen atención ya no les digo nada!

(Los alumnos guardan silencio)

M: A ver, de la página 96 a la 117, sí, esto lo vamos a hacer en práctica

A1: Maestra una pregunta, lo del equipo de Oscar ¿es de tres, personas?

M: máximo cuatro personas

A1: ¡Ah bueno!

M: Estamos hablando de la unidad tres
(La maestra hizo una pausa mientras revisaba sus copias, después retomo). Necesito que..., este... se pongan, no, no, un equipo, necesito un equipo para que cubran lo del capítulo... es de la 61 a la 66 que es "Agregación, Estructuración y Ajuste"

A2: ¿Qué página es?

M: Es el capítulo 15 de la 61 a la 66

A2: ¿Para cuándo es?

M: Es para el próximo miércoles ¿sale?

(Los alumnos que querían exponer levantaban la mano y la maestra les iba pidiendo su nombre, mismo que apuntaba en su agenda)

M: Graciela dame tu nombre, ¿Quién más con Graciela?"

(Después que anotó los nombres de las integrantes del equipo comenzó a hacer anotaciones en su agenda, al parecer anotaba las fechas en que se iba a exponer. Los alumnos mientras, platicaban y se escuchaba ruido en el salón). ¡A ver muchachos ya! ¿Ya vemos cuando vamos a exponer? El miércoles 22 Graciela, hasta el lunes 27 Blanca ¿Sí? Les aviso de una vez muchachos, el viernes 24 no voy a poder venir es que voy a ir a un campamento...

(Los alumnos se mostraron muy entusiasmados por la noticia de que no iban a asistir y después comenzaron a platicar del campamento al que iba a asistir la maestra; en el salón había mucho ruido ya que algunos alumnos platicaban con la maestra y otros hablaban por su lado, después retomó). Este... les traje unos libros que les quiero recomendar, uno es "Problemas de Psicología Genética" de Piaget que es todo lo que vamos a ver en esta unidad y, si también le quieren echar un ojo a este de "El Procesamiento Humano de la Información del Hombre" de Norman

A1: ¿El Primero de qué editorial es?

M: El primero es de Editorial Ariel y el segundo de Paidós"
(clase: m 15- 11- '00)

Estas modificaciones o adecuaciones del trabajo de planificación que hace la maestra durante las clases pueden deberse, como ella misma lo menciona, a las dificultades para trabajar con el grupo debido a que son alumnos de primer semestre, con pocos conocimientos previos sobre el tema que acostumbrados a un sistema de trabajo diferente.

En este sentido las exposiciones cumplen el papel de estrategias didácticas las cuales permiten agilizar y organizar el trabajo en clase; de tal manera que los alumnos se involucran en el análisis de los contenidos para después tratar de explicarlo de la mejor manera a sus compañeros. Siempre y cuando exista la supervisión y dirección por parte del docente en el análisis que ellos realizan, de no ser así el trabajo del profesor se reduce a un mero administrador de tareas académicas, y el proceso de enseñanza – aprendizaje podría no desarrollar la reflexión y la crítica conceptual; tal vez a esto se deba las recomendaciones bibliográficas que hace al grupo, como un elemento más de apoyo.

Si bien, las actividades académicas permiten la fluencia de los contenidos durante el curso, no deja de existir la posibilidad de que lo que se planea pueda sufrir modificaciones, debe existir cierta flexibilidad que permita adecuar actividades.

Es por ello, como lo menciona la propia maestra, que existen motivos o circunstancias específicas que en muchas ocasiones no le permite realizar lo que planea:

"(...) Yo creo que hay una flexibilidad y esa flexibilidad precisamente me permite modificar pero no salirme completamente de lo planeado, entonces esa flexibilidad me permite improvisar un poco. Cuando utilizo la improvisación es cuando veo que dentro de la Planificación puedo improvisar pero más que nada, cuando llego a improvisar, es generalmente en estas dinámicas que hago, además lo hago si hay tiempo, también tengo que ver si nos da tiempo.

(...) el grupo, (refiriéndose a los factores que impiden llevar a cabo su planeación como había sido previsto) el grupo finalmente, mira el grupo y el tiempo yo creo, el calendario porque a pesar que lo organizo con el calendario hay días que no se labora, que porque se suspendió, que porque hubo huelga, eso es lo que arruina, y bueno, el grupo, digo el grupo porque te digo que a mi no me había tocado un grupo así.

(...) Las alternativas... este, trato de ver que por ejemplo, búsqúenle por otro lado, osea, hacerlos a ellos también participes."
(E. #1 / 13- 10- '00)

En realidad, las modificaciones fueron latentes a lo largo del curso, esto se lograba ver al término de cada clase, ya que la maestra preguntaba a los alumnos quiénes eran los siguientes en exponer, de acuerdo con esto ella organizaba, en ese momento, los temas siguientes.

Cuando algunas exposiciones quedaban inconclusas, avisaba a los alumnos que faltaban por exponer que estuvieran preparados con sus actividades, ya que había la posibilidad de extender las fechas. Referente a esta situaciones que se presentan en el aula, y que dan como consecuencia la necesidad constante por parte del docente de adecuar los contenidos y actividades durante cada clase.

Contreras (1985) considera que son muchos los factores que intervienen en el pensamiento del profesor para dar su clase; algunos de ellos pueden ser los conocimientos previos de los alumnos, el tipo de contenido a enseñar, los objetivos curriculares, las condiciones físicas donde se va a enseñar, los medios materiales de los que puede hacer uso, las posibilidades administrativas, la experiencia docente, entre

otros, y estos a su vez son enmarcados por Clarck y Yinger (1980) (citados por Contreras, 1985) en tres contextos que son:

- El Contexto Psicológico, formado por las teorías implícitas, así como los valores y creencias que tiene el profesor sobre la Enseñanza – Aprendizaje.
- El Contexto Ecológico, el cual toma en cuenta los medios, requisitos administrativos, así como, circunstancias externas.
- El Contexto Social, que se refiere a las interacciones del grupo clase, sus intereses comunes, así también con relación a las comunidades mayores.

Ahora bien, se logra apreciar que un factor que incide constantemente en el desempeño de la maestra es la actitud y características que presenta el grupo ya que por lo regular mostraban una actitud pasiva, poco participativa y en momentos eran muy desordenados.

CUANDO EL QUEHACER SE VUELVE RUTINA

Otro de los elementos que se desarrollaron durante la práctica docente fueron, **las actividades y / o estrategias didácticas** que se realizaron para el tratamiento de los contenidos y estas fueron: plenarias, exposiciones y tareas. Las plenarias se realizaron durante las cuatro primeras sesiones de la unidad II y consistían básicamente en que la maestra hacía preguntas al grupo y ellos daban sus comentarios:

M: A ver muchachos, este... lo que íbamos a ver ahora es lo del Enfoque Sociocomportamental... alguien tiene que decir algo, entendieron, no entendieron... este ...eh ...bueno, quien quiere empezar con algo, comentar algo, qué entendieron, no entendimos. De qué habla esta lectura "Enfoque Sociocomportamental" ¿Qué es eso? Aprendizaje Social.

A1: Bueno, yo entendí que es cuando las personas pueden asociar una cosa con su medio, con lo que lo rodea

M: Y bueno, eso cómo lo podríamos relacionar un poquito con la escuela ¿Tendría algo que ver? ¿Podría relacionarse?..."
(clase: L 23- 10 -'00)

Durante el tiempo que se desarrollaban las plenarias esta fue la dinámica empleada, por lo regular los alumnos que intervenían eran siempre los mismos y el intercambio verbal se daba entre ellos y la maestra, situación que proporcionaba una actividad grupal monótona.

Cuando esta situación se hacía más evidente y el resto del grupo solo se mantenía escuchando los comentarios y sin participar, la maestra optaba por tomar su lista de asistencia y nombraba a varios alumnos al azar, a quienes les pedía su opinión sobre el tema que se trataba; en ocasiones les pedía de tarea para la siguiente clase que llevaran alguna definición sobre el tema que se trataba o algún ejemplo para que lo explicaran ante el grupo.

Una ocasión en la que ocurrió esto fue durante una sesión en la que se exponía uno de los subtemas de la lectura "Enfoque Sociocomportamental" en la cual se discutían las diferencias entre las variables de aprendizaje social y variables biológicas:

M: ...a ver Alberto ¿tú ya entendiste lo que son?

A1: Sí, son las que...

M:...no, a ver espérame tantito... Israel Cervantes, Alejandra Soto, Imelda González... miren, Isabel, Oscar, Lorena y a los demás muchachos que ya entendieron, disculpas, pero no les vamos a resolver sus problemas a los demás ¿sí? Israel, Alejandra e Imelda, ino son nada más ustedes! ¿eh? Pero bueno, me van a traer para la siguiente clase, explicando lo que son... y un ejemplo de lo que puede ser una variable biológica.

Ahora, Mónica Hernández, Humberto Reyes y Martha Rodríguez me van a traer un ejemplo de lo que son las variables sociales. ¡No podemos seguir avanzando si no entendemos, si no leen ustedes las lecturas! Por supuesto, Lorena, Mauricio (los ponentes) van a tener que traer bien las definiciones; y ya después, Oscar, Lorena, Isabel, Maricela y todos los que están entendiendo también van a apoyar a sus compañeros. Y, este... para la siguiente clase que va a exponer Nacho, Fredy y compañeros van a hacer la misma dinámica ¿eh? De traer preguntas para todo el equipo porque lo que están haciendo es nada, ya no leen y esperar a que los demás les resuelvan, y así nos podemos llevar todo el semestre y no se vale muchachos, porque además ya teníamos que estar en la unidad tres y ya les voy a dar fechas para que me entreguen el trabajo de esta. De ustedes depende que acabemos pronto...y, el trabajo lo quiero para el lunes 13 de noviembre, dentro de ocho días..." (clase: L 6-11-'00)

Se puede ver que esta actividad, en la que la maestra obliga a los alumnos a elaborar tareas de investigación como requisito de participación para clases posteriores, es una alternativa para inducir a los alumnos a ampliar su panorama informativo respecto de los temas que se tratan y de alguna forma, reflexionen sobre los contenidos que se manejan en las clases, esta preocupación por involucrar más a los alumnos se debe al constante desinterés mostrado por estos ya que las participaciones escasean debido a que la mayoría de las veces no realizan las lecturas.

Este tipo de eventos en las clases se repetían con frecuencia tanto en las plenarios como en las exposiciones, y la sesión posterior se pedía a los alumnos que pasaran frente al grupo para que dieran sus ejemplos o explicaran la tarea correspondiente y de ahí se derivaba la discusión. Sobre esta decisión de pedir tareas a determinado sector del grupo ella argumenta lo siguiente:

“(...) Si tu te diste cuenta, hay como cuatro alumnos que son los que siempre participan y cuando yo les pregunto a los que no lo hacen, los que siempre participan contestan entonces yo dije, no, no, espérense, que los chavos aquellos que por ciertas circunstancias no pueden levantar la mano y hacer escuchar su voz también con la participación entonces bueno, ahora búsqúenle. Y bueno, entonces veo que al otro día vienen ya muy seguros, ya lo buscan, y es esto y esto y todo. Entonces yo ya me voy, por ejemplo ese día yo me fui “Qué pasa, esta muy bajo el grupo” y entonces ya al otro día ya van más seguros y participativos, sin embargo, muchas veces quieren que se les dé todo y no es mi estilo, claro que sí los apoyo, sino, pues para qué vengo” (E. #2 / 13-11-’00)

Al respecto Doyle (1985) considera que la forma en que un alumno piensa sobre la materia, está condicionada por el tipo de tareas académicas que realice en esa asignatura. De tal forma que, si la maestra no busca actividades académicas alternas que impriman dinamismo a la clase, la apatía frente a la monotonía expresada por los alumnos se generaliza en el aula, cayendo en una copia conceptual de la perspectiva del autor; en donde sólo un sector específico de alumnos se cuestiona al respecto.

Otra de las actividades que se realizaron durante las unidades fueron las exposiciones de las lecturas por parte de los alumnos, esta actividad comenzó a darse a mediados de la segunda unidad y no se logró apreciar que fuera por una petición de la maestra o como una actividad prevista en la planificación ya que nunca lo externo literalmente hacia el grupo; al parecer fue por una petición hecha por un grupo de alumnos quienes comenzaron a exponer los primeros subtemas de la lectura “Enfoque Sociocomportamental” y de ahí se continuaron asignando las siguientes exposiciones; en esta primera exposición se deja entrever que el equipo fue quien se propuso para exponer:

“**M:** Este... a ver muchachos ¿ya? Ya vamos a empezar. A ver, Ana, Fabiola... ¡Vamos a poner atención muchachos! Porque aquí nuestros ponentes están sumamente nerviosos, necesitan de su apoyo.

Ponente 1: ¡Chavos! Les vuelvo a presentar a todos, a Ana, a Fab y a Rafael y yo Isabel, a nosotros nos toca ... bueno, no nos toca, nos

propusimos para exponer el primer tema ...bueno, los primeros dos temas del artículo que vamos a ver ¿ sí? Bueno, son ellos los que van a hablar y a decir qué onda.

Ponente2: Bueno, la dinámica va a ser esta, nosotros vamos a exponer y sí nos gustaría que participen pero primero déjenos terminar y ya después preguntan para no perder el hilo de lo que estamos diciendo.

Ponente1: ¿Están de acuerdo con la propuesta?
Alumnos - ¡Sí!

Ponente 2 – Bueno, nosotros vamos a retomar lo que estábamos viendo en la clase pasada, el objetivo principal es el Aprendizaje Social..." (clase: m 25- 10- '00)

Sobre las exposiciones la maestra explica los motivos por el que decidió realizar esta actividad durante las dos unidades observadas:

"(...) Bueno, implícitamente lo pidió el grupo y explícitamente yo ya lo saqué, porque también hay que ver esas dos cosas lo que está implícito y lo que está explícito y eso también hay que tomarlo en cuenta. Aquí por ejemplo yo ya debía haber comenzado la tercera unidad o por lo menos ya la cuenta, entonces lo que yo Planifiqué en tiempo no se me está dando, como actividad, tampoco se me está dando, pero yo no lo puedo dejar así.

(...) Me interesa rescatar a los alumnos que no trabajan, que no trabajan notoriamente ahí en el grupo, aquellas personitas que siempre están calladas, que no les conozco ni su voz, a los que no les conozco su nombre, a las que siempre están sentadas hasta el rincón, por diferentes razones ¿no? Yo me acuerdo que le dije a Alberto en un principio que porque no se sentaba en frente y él me dijo "lo que pasa es que me distraigo" pero habrá que ver si es completamente eso ¿no?. Para mí es así como recatando a los chavos que se van quedando y ellos mismos se van dando cuenta de lo que no saben, al pasar al frente yo me doy cuenta que no saben leer y por eso no le entendieron a la lectura y no dicen nada, pero para ellos ¡híjole! Es un gran logro. Entonces hacer un equilibrio, no sé si tu te diste cuenta que al principio era "Isabel" y que hasta el grupo lo expresó, entonces es rescatar a las personas que se van quedando atrás. Y bueno, además, otra de las estrategias ahora fue que no dije hagan sus equipos, hice papelitos y dije, estos hacen su equipo." (E. #2 / 13- 11-'00 y E. #3/ 8- 01-'01)

Puede verse que un punto importante sobre la decisión de continuar con las exposiciones fue para agilizar el trabajo ya que, como ella misma lo menciona, la unidad II ya se había extendido en tiempo.

También se pone de manifiesto la preocupación que genera en la maestra la falta de participación en gran parte del grupo, de esta forma

las exposiciones fueron una actividad que permitía a cada alumnos manifestarse frente al grupo, así como, de involucrarse en la discusión de los temas, pero también una actividad que al parecer permitía a la maestra darse cuenta de la forma en que cada alumnos interpretaba el tema y lo reflexiona a través de las dudas que surgen por parte del grupo durante las exposiciones y que ellos deben responder.

Sobre esto Doyle (1985) considera que las tareas académicas y las situaciones de respuesta que se van dando en la clase proporcionan al profesor un marco analítico que le permite pensar sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, de tal forma que los docentes no solo dirigen a los estudiantes a través de exposiciones, respondiendo a preguntas o con elogios, sino que también *"guían el procesamiento de información del estudiante, principalmente diseñando y llevando a cabo tareas académicas, así como manteniendo la responsabilidad de los alumnos en la realización de las mismas."* (Doyle, 1985..p. 37)

Otro elemento que es importante resaltar de las exposiciones, es el interés por parte de la maestra de inducir o generar las participaciones de los alumnos a través de esta actividad, pues a lo largo del curso fue una situación que prevaleció en todo momento y sobre la que ella hace mucho hincapié:

"(...) Bueno, en donde los muchachos ellos mismos me están diciendo "¡y entonces yo cuándo voy a participar, nosotros cuándo vamos a participar!" No sé si sea que piensen "mientras más rápido participe más rápido me quito de esta bronca" ó el hecho de que también estén interesados.

¿Organiza de alguna forma las exposiciones?

Sí, cuando se acercan con migo ya después, porque sí se acercan, ya yo les digo *mira lo que necesito que digas es esto, no necesitas decirme exactamente dice esto, lo importante es la idea principal, no le echen más rollos*, incluso hay grupos que se acercan más y construimos ambos el tema."

(E. #2 / 13- 11- '00 y E: #3 / 8- 01-'01)

Se aprecia que la falta de participación de gran parte de los alumnos fue constante, esta situación puede recaer en la repetición de un mismo patrón de actividad en clase; si bien, como ella lo ha mencionado, intenta despertar en los alumnos la reflexión sobre los temas que se tratan, así como la inquietud para expresarse sin temores frente al grupo pero esta expresión se convertía en una reproducción de las lecturas, en donde los alumnos ejemplificaban repetidamente con experiencias personales sin analizar y teorizar la perspectiva del autor; esta situación generaba expresiones desmedidas de sus experiencias y

alteraba el orden de clase haciendo también un desfase del objetivo de origen.

En este sentido la selección de una estrategia metodológica en la práctica educativa resulta importante ya que permite dar coherencia y orden en los aprendizajes de los alumnos.

Sobre esto Antúnez (1992) considera que las estrategias metodológicas se refieren a una secuencia ordenada de todas aquellas actividades y recursos que utiliza el profesor en la práctica educativa y que tienen un fin determinado como puede ser: socialización, cooperación, descubrimiento, directividad, actividad, recepción, entre otras. Y que al momento de aplicarlas deben tener la flexibilidad para adecuarse a una situación específica.

En este sentido el autor considera que *"las actividades son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las estrategias metodológicas o experiencias de aprendizaje. Unas estrategias determinadas (proyecto, solución de problemas, elaboración de fichas, investigación, clase magistral, etc.) conllevarán como siempre un conjunto de actividades secuenciadas y estructuradas."* (Antúnez, 1992..p. 117)

En este caso pudo apreciarse una falta de orden y estructura en las actividades, incluso en la misma organización que establece la maestra con los equipos ya que explícitamente no se manejó una estructura de trabajo para las exposiciones y la forma en que se comunicaba con ellos era la forma voluntaria por parte de estos cuando finalizaba como ella misma lo menciona a continuación:

"Me he hecho una auto evaluación, en donde igual yo he crecido con ellos y ellos también en donde hubo un proceso en donde no sabían y ahora ya se acercan, ya investigan, sus trabajos son de otra calidad, este, y ellos mismos ¿no? Incluso afuera, cuando ya llegó el maestro me salgo y todavía afuera me quedo hablando con ellos."
(E. #3 / 8- 01- '01)

La carencia de explicitar los objetivos para el desarrollo del trabajo en clase además de no resaltar los puntos principales que interesa rescatar permite que el tiempo que se dispone en clase no se aproveche, que los contenidos se discutan en un mayor número de sesiones y también se manifiesta en la conducta de los alumnos.

En palabras de Doyle (1985) los alumnos tienden a pensar sobre sucesos en el aula en términos de las tareas académicas y su realización; en este sentido el autor considera que el tipo de tarea que

el docente desea que los alumnos desarrollen va a tener consecuencias tanto para la utilización de ciertas conductas pedagógicas como para el manejo del orden dentro del aula.

Este manejo de conductas pedagógicas, así como el manejo del orden en el aula son manifestaciones que se resaltan debido a la rutinización de las actividades como de la actitud de la maestra ante el grupo cuando estos no participan.

Esto confirma lo encontrado por Yinger (1977) (citado por Clark y Peterson, 1990) al destacar en su estudio sobre las rutinas derivadas de la planificación que realizan los profesores y donde sobresalen cuatro que son: a) rutinas de actividad; b) rutinas de instrucción; c) rutinas de control y; d) rutinas de planificación.

LAS ANALOGÍAS COMO HERRAMIENTAS PARA EL MANEJO DE CONTENIDOS

Estas rutinas pueden ir de la mano unas de otras, esta vinculación puede deberse, como ya se ha mencionado, para establecer confianza en la maestra y seguridad ante lo previsible de las situaciones que se van presentando en el aula, pero también como una consecuencia de su actitud en el **manejo de los contenidos**; y es que, durante el desarrollo de los temas se logró apreciar un mayor énfasis sobre las experiencias vivenciales para explicar cada uno de los contenidos.

Para San Martín *"las rutinas que el profesor tiene incorporadas como parte de su pensamiento pedagógico van a hacer que mediante ellas vayan saliendo del paso casi de modo mecánico, ante los problemas que plantea la práctica cotidiana del aula. La base epistemológica de esas rutinas no es otra cosa que la esclerosis de la experiencia acumulada...Las rutinas son propias de un pensamiento fraccionado, producto de la emergencia y generadas en un proceso cognitivo simplificado al máximo. De ahí que sean el resultado del estilo de procesamiento en paralelo que sin duda, tiene menos potencialidad racionalizada que el procesado en serie... Dicho en otras palabras, el profesor es víctima de las circunstancias en la que realiza su tarea, dejando que transcurra su práctica sin extraer de ella las consecuencias teóricas pertinentes o lo que es igual, no teoriza la práctica que desarrolla".* (San Martín, 1986..p. 28)

Una de estas actitudes en el manejo de los contenidos era que con frecuencia dejaba que los alumnos debatieran el tema y ella guiaba la

discusión preguntando a los alumnos su opinión sobre lo que decían sus compañeros o en ocasiones cuando habían dudas por parte de un alumno ella regresaba las preguntas al grupo para que las contestaran como puede verse a continuación:

A1: ... y a eso es a lo que se refiere con variables, si bien varía la constitución física de la gente también varía en los modelos a seguir, en lo que dicta la gente, en el comportamiento.

A2: La variable biológica depende de la variable social.

M: ¿Cómo?

A3: Yo creo que es al contrario

M: A ver, Lety dijo que la variable biológica depende de la social y Graciela dice que es al contrario ¿será contrario? ¿Será así?

A2: Es que yo lo veo que es depende del contexto en donde estás que se va a formar la variable biológica.

A1: Bueno, el que seas alta, flaca, gorda, de ojos azules no depende de que hayas nacido en china o en Suecia

M: Graciela...

A3: para mí depende la social porque le da cierto valor a la variable biológica; nosotras comentábamos de un ejemplo de una chica que va a trabajar para promover cosas pero le piden ciertos requisitos como el ser de determinada talla, entonces ahí está la variable biológica porque ya tendría que estar de ciertas características para conseguir el empleo... (la alumna continuó dando su comentario y después otros alumnos, mientras la maestra solo escuchaba atenta y después agregó sus comentarios)

M: ... bueno sí, seguimos Modelos... a ver, regresándonos un poquito, ahora si que al inicio, depende donde estemos creciendo, aprendiendo ¿sí? Esos son los modelos que vamos a adquirir para después llevarlos a cabo pero todo esto va a ser a partir, o vamos a reforzarlo a partir de lo que es la cuestión biológica ¿sí? Qué es lo que habíamos dicho en un inicio, que precisamente donde estemos nosotros creciendo, conviviendo y aprendiendo, bueno, pues eso es lo que vamos a reforzar y muchas de estas cosas es, según nuestra variable biológica, que es lo que vamos a reforzar a apoyar. Lo que decía Isabel y que luego lo retomó Mauricio ¿sí? De ser fuerte, altote, bueno, pues eso me va a ayudar a ser agresivo, no precisamente el que sea alto y fuerte me va a hacer agresivo, sino depende donde esté interactuando, si este físico ayuda a agredir pues voy a agredir..." (clase: m 8- 11-'00)

Se aprecia que con su participación, la maestra se encarga de resaltar las aportaciones de algunos alumnos pero también en inducir la discusión a través de cuestionar a los alumnos sobre las opiniones que se van dando en clase, sin resaltar o establecer el equilibrio con las cuestiones teóricas que manejan los autores en las lecturas; sobre este manejo del contenido en el que decide regresar las preguntas a los alumnos, la maestra explica la razón por que lo hace:

"(...) Mi intención es que los muchachos entre ellos mismos se hagan las dudas y busquen porque ha habido ocasiones en que lo que diga fulanito yo o copio, como él lo hace bien y él participa entonces yo me quedo con eso.

(...) Aquí, este, lo que trato es de apoyarme en la gente que entiende, aquí en este grupo vi que es como me funcionaba, son cuatro elementos los que siempre participan y los que entienden bien y les gusta a los muchachos y es así como me apoyo. Eso sí, trato de que estas personitas participen ó de cederles la palabra al último pero también dejo que los demás piensen, de itú dilo! Y ya les preguntó se entendió y ya queda ¿no? Pero hay algunos que todavía les quedó volando y se acercan y me preguntan, entonces, esto ayuda a que los muchachos aprendan a acercarse."
(E. #2 / 13-11- '00 y E. #3 / 8-01-'01)

Como podemos ver, el interés de la maestra al provocar este tipo de interacción en clase es con la intención de crear en los alumnos la búsqueda y reflexión de la información que se trata en clase pero también busca el apoyo de alumnos que sobresalen en el grupo porque "entienden" mejor los temas que se tratan.

De este apoyo que la maestra recibía de ciertos alumnos sobresalía la participación de Isabel, alumna que mostraba ciertos conocimientos sobre los temas pero sobre todo reflejaba una actitud de mucha seguridad al hablar frente al grupo cuando hacía sus intervenciones.

Un ejemplo de ello sucedió durante una sesión en la que los alumnos tenían que dar ejemplos sobre reforzadores: negativos, positivos, extinción, castigo, entre otras, en esta clase había mucha confusión ya que los ejemplos que se estaban dando eran muy ambiguos lo cual generaba opiniones encontradas y confusión entre los alumnos. La maestra cedía la palabra tratando de que hubiera algún ejemplo más concreto pero en ningún momento aclaraba las dudas de los alumnos, al ver esto, Isabel pidió la palabra y comenzó su explicación como puede verse a continuación:

"**M:** Sergio y Hilda cuál sería un reforzador negativo para ustedes

A1: Un reforzador negativo sería que tuviera calificaciones reprobatorias que me impidieran seguir aquí, osea, las calificaciones serían una motivación o un impedimento

M: ¿En la materia?

A1: sí, eso sería

M: ¿Castigo?

A1: Castigo sería algo que me impidiera venir a la Universidad; uno, podrían ser los amigos, en cierto modo los amigos podrían ser un motivo para no venir a la Universidad

M: ¿Para que no vinieras a la Universidad?

A1: Bueno, para no

...

M: A ver, ahí no te entendí ¿Cómo sería?

A1: Bueno, es que para mi así es

M: Sí está bien, pero explícalo más ¿A ti cómo te castiga eso? La influencia cómo sería de tus amigos. Tú ubícate aquí en la pedagógica y tienes unos amigos que son mala influencia, cómo sería tu castigo (El alumno permanecía en silencio)

M: A ver, quién apoya a Sergio

A2: Pero en este caso sería la reprobación, osea, el castigo sería la reprobación, osea, que si sigue tomando esa actitud el castigo va a ser reprobar

M: No, a ver, quién más...

De esta situación se desató la polémica y los alumnos no llegaban a ningún acuerdo y la maestra solo daba la palabra a los alumnos para que opinaran, después, al ver que no entendían dijo:

M: Bueno, vamos a ver ahorita, Sergio ¿Te quedó peor verdad?

(Se escucharon risas por todo el salón)

M: A ver, otra persona que quiera dar su ejemplo

Los alumnos se mostraban confundidos ya que se veían unos a otros sin decir nada, después, algunos alumnos dieron sus ejemplos pero la confusión seguía, al ver esto la maestra dijo:

M: no entendieron bien ¿Verdad muchachos? Parece que ya había quedado claro pero veo que no

Isabel- Puedo opinar

M: Sí, claro.

Isabel- A ver, parece que todavía están volando, para empezar, en castellano "Extinción" significa desaparecer respuesta pero no por

cualquier cosa, no, tiene que ser porque lo que la reforzaba positivamente ya no hace, ya desapareció...

A3: No pero yo tengo aquí la definición en la lectura en la que dice que castigo...

Isabel: No, extinción

A3: No, permíteme, aquí dice que el castigo es despojarnos de un reforzador positivo, que es lo que estas poniendo ahí en el pizarrón, entonces nos estas confundiendo con lo que es extinción y castigo...

M: A ver, vamos a escuchar tantito para ver qué dice (refiriéndose a la A3)

Isabel: Aquí dice que hay dos formas de castigo, dos formas de proceso de castigo, porque lo que hay que tipificar como lo que castiga se llaman elementos castigadores o algo así; no tiene que ver con el castigo, castigo aquí es todo el proceso. Castigo, dice: (mientras leía la definición de la lectura) eliminar...reducir la posibilidad de respuesta por dos situaciones... que desaparezca por estímulos negativos o estímulos aversivos y... por el otro lado, las respuestas aversivas reducen o desaparecen las respuestas. Entonces no puede ser lo mismo que esto, porque, si se dan cuenta, aquí tenía que haber una condición principal, que la respuesta estuviera reforzada positivamente y una vez que se empieza a eliminar el reforzador positivo la respuesta desaparece..."(clase: L 16- 10- '00)

Sobre este apoyo que recibía de la alumna, la maestra considera que es importante su participación ya que a diferencia de los demás alumnos ella comprende mejor los temas y los alumnos reciben bien la información:

"(...) Bueno sí me he apoyado porque sé que entiende y dije si le entienden bien, pues adelante, además en clases anteriores ella ha dado clase y antes nos veíamos 15 minutos antes y me preguntaba dudas que de la lectura pero generalmente entendía, entonces en este sentido, iba clase por clase con ella porque veía que el grupo entendía.

¿Entonces es ella es un elemento importante en el grupo?

Sí, para mí y para el grupo. Para mí en el sentido de que el grupo precisamente, porque con ella también hablaban y participaban y leían y todo, pero también después también me daba cuenta que los alumnos estaban cayendo en "¡ah pues al fin que ella expone!" y eso, para mi Ofelia no me gusta y por eso decidí cambiarlo. (E. #2 / 13- 11-'00)

Otro de los elementos de los que hacía uso la maestra para explicar los contenidos durante la etapa interactiva fue la constante utilización de analogías o experiencias, un ejemplo de estos momentos fue cuando uno de los equipos exponía "El Procesamiento Humano de

Información"y se explicaba el funcionamiento de cada uno de los elementos que intervenían en este proceso:

A1: Bueno, entonces, la codificación es la que nos va a ayudar a seleccionar los esquemas que nosotros ya vamos a tener, ya sea un objeto, idea, un esquema o idea en general. Esta codificación va a convertirse en cuatro bloques que serían lo que es: la selección, la abstracción, la interpretación y la integración. Aquí como pueden ver, cada uno se va a dividirse en otros pero los fundamentales son estos. No se si se acuerdan que hace como dos clases ya lo habíamos visto pero ahorita lo vamos a tratar más a fondo. Bueno, empezamos con la selección; así como su nombre lo dice es la que nos va a ayudar a codificar las cosas relevantes, es decir, que de la información que estamos recibiendo que tenemos en nuestro esquema lo que vamos a hacer es seleccionar u obtener lo que es importante, la que no es importante para nosotros se va a anular, se va a eliminar.

M: Bueno, la existencia de esquemas relevantes de la memoria nos lleva o nos trata de decir qué son los esquemas, qué es lo más importante para nosotros, son los que vamos a poder aplicar a los conocimientos existentes, osea que esa información que es importante la vamos a poder activar a un conocimiento previo...

A2: Oye, pero ahí dice activación (se refería al lo que se estaba esquematizando en el pizarrón) ¿pero no se supone que se eliminan?

A1: Lo que pasa es que activar es como ocupar, osea, tú tienes tus esquemas en tu memoria pero a la hora de hacer tu selección tu vas a activar o vas a ubicar, a obtener la información que te interesa, lo que vas a ocupar de información.

M: A ver, a lo mejor te puede ayudar un poquito; lo mismo que la computadora, tu abres tu archivo y abres el que tu necesites, los otros ahí están, no están borrados ni nada pero tu vas a activar, a bajar solo los que tu necesitas ¿sí me entiendes? Los otros ahí están, no están borrados pero tu vas a abrir solo los que vas a ocupar"
(clase: m 29- 11. '00)

Otra situación similar ocurrió durante una sesión en la que uno de los equipos exponía y explicaba los mecanismos de aprendizaje "Agregación", "Estructuración" y "Ajuste"; cuando los ponentes terminaron de hacerlo una alumna pidió que explicaran nuevamente la función de "Ajuste" a lo que la maestra comentó:

"Pero no los pienses por separado, sí es cierto que cada uno tiene su función pero los tres actúan entrelazados, es como cuando empecé a manejar, primero es muy mecánico, ésta es primera, esta es segunda, reversa, si volteo el coche para acá se mueve para allá. Era todo muy mecánico, ahora ya no es así pues a través de la práctica todos esos conocimientos ya los automaticé, ya pasaron por esos tres

pasos pero nunca actúan solos siempre van de la mano" (clase: m
22 - 11 - '00)

En este tipo de interpretaciones que da la maestra sobre los contenidos, las teorías implícitas cumplen un papel importante, ya que sirven como herramientas para el aprendizaje de los alumnos y el de ella misma, puesto que establece un vínculo entre la teoría y lo cotidiano, a fin de que lograr una mejor asimilación de los conceptos.

Marrero (1993), considera que gran parte de las decisiones y actuaciones de los profesores están influidas por sus concepciones, teorías, experiencias o creencias acerca de la enseñanza; y sobre esto existen diferentes puntos de vista ya que mientras algunos piensan que se trata de cuestiones idiosincrásicas individuales, para otros se trata más bien de destrezas cognitivas personales.

En este sentido se explica otra de las actitudes y decisiones de la maestra al explicar y manejar los contenidos ya que cuando se trataba algún tema normalmente creaba ejemplos y situaciones específicas en las cuales los alumnos tenían que opinar, reflexionar o relacionar sobre el tema que se discutía. Una situación que ejemplifica este tipo de eventos ocurrió cuando se trataba el tema del "Aprendizaje Operante", el cual debía concluirse ese día:

M: Bueno, a ver muchachos, entonces... este, ya revisaron un poquito, le fueron encontrando o se sienten en las mismas que el miércoles o ya encontraron en qué están mal, las ventajas, desventajas de estas teorías en el aprendizaje ¿Quedaron igual muchachos o intentaron algo?

-silencio-

M: ¿no intentaron nada? ¿Tú Humberto?

A1: A mí me queda claro pero... pero no lo puedo expresar

M: ¿Pero te quedó claro?

A1: (asienta con la cabeza)

M: A ver, ahorita vemos. ¿Quién más muchachos?

- silencio -

-

M: A ver Humberto lo que entendiste

A1: (en silencio)

M: pasas o ahí, donde tú quieras, donde te sientas más cómodo, nada más que si es desde ahí pues sí habla fuerte...

A1: Es que no traje mi libreta y no me acuerdo...

M: de lo que te acuerdes, no te preocupes

A1: bueno, me acuerdo que los reforzadores negativos pueden ser cuando por ejemplo repruebas materias, algo que te haga sentir mal, no sé; y también sobre la extinción que se da cuando un estímulo deja de existir por alguna situación, eso es lo que me acuerdo.

M: Eso es lo que hemos dicho en clases anteriores. A ver muchachos qué pasaría si equis alumno o alumna ¿sí? Tiene...vamos a decir ...pensemos que es en cuestión de conducta y por supuesto, esto no le permite obtener mejores notas, tiene problemas en la escuela con sus maestros, con sus compañeros, entonces, un maestro dice: A ver, qué voy a hacer, quiero ayudarlo, entonces a él se le ocurre decir ...bueno, habla con el alumnos, habla personalmente y dice: Qué te parece si por cada ... por cada tarea que cumplas ¿sí? Te voy a dar unas fichas, pero esas fichas, por supuesto, tienen algún beneficio para ti, puede ser que tengas un punto extra, puede ser que si todos los demás vana entregar dos tareas tu nada más me vas a entregar una... y así como que él dice: quiero que le ayude y también se responsabilice ... Vamos a cambiarle, en vez del profesor que sea su mamá, su mamá es la que le dice: si tu cumples con las tareas, si tu quieres comprarte un tenis iorale! Pero si tú cumples con las tareas, vas bien en la escuela y ya no tienes problemas yo te canjeo, tú me das y yo te doy. Tú me das una ficha, vamos a hacer fichas, entonces, si tú me das una ficha que vale cincuenta, osea, las fichas van a tener precio, entonces, tú tienes que entregar reportes de laboratorio, tienes que entregar ... bueno, que te van a revisar el cuaderno, tienes exámenes, tienes que participar. Yo me voy a poner de acuerdo con tus maestros pues para saber exactamente qué es lo que tienes que hacer... ¿Qué pasa con este muchacho... osea, el muchacho acepta y está funcionando? ¿Qué pasa? La respuesta es que está funcionando ¿Qué ventajas tiene esto y qué desventajas? O tiene ventajas o sí tiene desventajas o no tiene ninguna de las dos" (clase: v 20 - 10- '00)

Como puede apreciarse esta dinámica de preguntas, a la cual recurría con frecuencia la maestra, no encaminaba la discusión sobre algo concreto; pedía opiniones un tanto generalizadas, las cuales servían como punto de partida para la discusión. Al no encontrar respuestas concretas que le permitieran desarrollar la plenaria, recurría a ejemplificar situaciones particulares, en la cual los alumnos tuvieran herramientas para la discusión.

Sin embargo, había ocasiones que dichos ejemplos no eran del todo claros y había que plantear uno nuevo; difícilmente recurría a establecer un análisis desde la teoría, lo cual no debe perderse de vista ya que al

incidir sólo en aspectos vivenciales no se completa el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Jackson (citado por Contreras, 1985), considera que las cualidades personales de los profesores para atender las demandas de la vida en clase cumple un papel importante durante su desempeño, de estas cualidades resalta la habilidad para enfrentar la enorme ambigüedad que se crea en un grupo, pero también dice que si solo se tomaran en cuenta estas habilidades personales el ejercicio docente tendería a caer en decisiones justificadas por impulsos y sentimientos no por reflexiones, visto así, solo se estaría improvisando y la tarea instructiva se basaría solamente en la experiencia.

Por ello es necesario considerar *la calidad de los procesos de pensamiento de los docentes*, donde la reflexión sobre su ejercicio fuera más profunda y por lo tanto los procesos de enseñanza – aprendizaje también; de esta forma los profesores podrían comprender mejor su entorno educativo y de esta forma racionalizar más sus actos, lo que les daría más alternativas para su desempeño académico.

Es por ello que el autor considera que deben tomarse en cuenta estas dos formas de actividad docente, ya que si solo se tomara una de ellas se estaría cayendo en una visión limitada de su desempeño.

En este sentido, y pensando en las cualidades personales que la maestra aplica en clase, se puede ver que su tarea instructiva se basa generalmente en experiencias.

Esta situación pudo dar como resultado el que los contenidos se manejaran en mayor tiempo del planeado, ya que durante las clases se empleaban ejemplos que derivaban en otros y / o en experiencias personales, tanto de los alumnos como de la maestra. Esto hacía perder por momentos el objetivo principal del tema que se trataba y por consecuencia el que un tema se extendiera hasta en tres sesiones; esto también repercutía en la maestra como ella lo menciona:

“(…) En lo personal me empieza entrar angustia porque faltan unidades, sin embargo, considero que las que vienen son más digeribles para ellos, está fue un poquito más difícil porque me di cuenta que había conceptos que eran totalmente nuevos para ellos y creo que esta fue una de las cosas que les costó trabajo para avanzar en la unidad. Sí me está entrando la angustia por que nos queda un mes, no, un mes y medio y ahí sí me está entrando la angustia pero si te soy sincera, qué caso tiene ver todo lo que implica el programa si todo va a quedar a medias, mal visto y nada más por cumplir, caeríamos en lo que le decimos aquí en la

Universidad a los chavos, que en todas las escuelas lo que les importa es cubrir los programas y el que aprendió, si estamos haciendo lo mismo.”
(E. #2 / 13- 1- '00)

Es evidente que las características del grupo fue un factor que en todo momento afectó el desempeño de la maestra, y que de alguna manera derivó en alterar lo planeado por la maestra. Esta complejidad a la que se enfrenta el profesor en el proceso de enseñanza Pérez Gómez lo define de la siguiente manera:

El profesor diseña y modela el escenario en armonía, con los principios y supuestos que alimentan el proyecto curricular que asume, recrea y concreta en una estructura académica de tareas. Vive dentro de una estructura social de participación que padece a la vez que ayuda a configurarla y transformarla; observa y evalúa los procesos de enseñanza, las reacciones activas o pasivas de los alumnos y las consecuencias de la implicación de estos en las tareas académicas, en la estructura psicosocial del aula para el desarrollo de su pensamiento y su conducta (Pérez Gómez, 1987..p. 205)

LA CONFIRMACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS

Ahora bien, otro elemento que consideró la maestra durante su proceso instructivo fue **la evaluación**, la cual se realizó a través de trabajos tipo ensayos sobre los temas contemplados para cada unidad, así como exámenes. Para la elaboración de los ensayos la maestra daba una guía sobre los puntos principales de la unidad y en los cuales debían basarse los alumnos para elaborar dicho trabajo. La razón por la que la maestra decidió hacer estas preguntas para el trabajo fue “básicamente para reafirmar conocimientos” (E. #3 / 8- 01-'01) mismos que fueron constatados al realizar el examen.

Las guías para los trabajos de las dos unidades fueron cinco, planteadas de la siguiente manera:

Guía correspondientes al trabajo de la unidad II

1. Desarrollar la Teorías de Skinner y Bandura
2. Mencionar los resultados del Aprendizaje y la aplicación en ambas teorías de la enseñanza (mencionar principios, mecanismos y resultados)
3. Causas por las que siguieron las teorías
4. ¿Qué características tiene el sujeto Psicológico en ambas teorías?

-
5. ¿Cuál es la aplicación que tienen estas teorías? (Skinner y Bandura en la enseñanza)

Guía correspondientes al trabajo de la unidad III

1. ¿Qué es la Psicología Genética?
2. ¿Qué es el Procesamiento de la Información?
3. ¿Cuál es la relación entre estas dos?
4. Según Piaget, cómo se adquiere el conocimiento
5. Según Piaget, cómo se pasa de un estadio menor de conocimiento a otro mayor de conocimiento

Se aprecia que la guía abarca en cada punto varios aspectos de las diferentes temáticas, motivo por el cual la maestra considera que con ellos se cubren las expectativas contempladas para cada unidad:

“(…) Sí, para mí, donde veo que están cubriendo los objetivos es en el trabajo, con el trabajo ya que el examen `pus ya es una evaluación de su trabajo, a ver qué tanto comprendiste del trabajo, qué tanto comprendiste esto, pero para mí lo que tiene más peso es el trabajo, algunos lo hacen individual y lo hacen muy bien y otros lo hacen en equipo, la gente que lo hace en equipo, no todos, es porque piensa que solo todavía no puede, entonces necesita un poquito de apoyo del otro”(E.#3 / 8- 01-'01)

Como puede apreciarse, el ensayo adquiere un mayor valor para la maestra que los exámenes; en este sentido los exámenes consistieron en un menor número de preguntas, aunque cada una de ellas requería de una respuesta elaborada por parte de los alumnos ya que precisaban varios puntos que se tocaron en cada unidad:

EXAMEN DE LA UNIDAD II

1. Explica en qué consisten las teorías del Aprendizaje, la de Bandura y la de Skinner y que diferencia hay entre estas dos
2. Explicar qué relación tienen con la enseñanza y poner un ejemplo de cada una.

EXAMEN UNIDAD III

1. ¿Qué es la Psicología Genética?
2. ¿Qué es el Procesamiento de la Información y cómo interviene la memoria sensorial, memoria a largo plazo y corto plazo?
3. Explica qué son los estadios según Piaget y cómo se pasa de uno menor a uno mayor

El valor que brinda a los exámenes se manifiesta también como consecuencia del trabajo desempeñado por los alumnos en el salón de

clases, ya que para la maestra éste fue bastante aceptable, razón por la cual decidió reconocer su esfuerzo planteando preguntas sencillas en cada examen:

"(...) No, mira, aquí en esta, si ví que trabajaron los muchachos, me entregaron puntuales sus trabajos, si ví mucha evolución en los chavos, traía más preguntas y solo les di tres, de hecho, si te diste cuenta la segunda pregunta apoyaba a la primera y ahí me daba cuenta si realmente habían estudiado o no. Y bueno, he estado calificando exámenes y me estoy dado cuenta que todos captaron bien. Yo sabía que estaban sencillas las preguntas pero era una forma de reconocer su trabajo, sus trabajos estaban bien elaborados y ya son más claros en sus ideas, ya no pegan nada más la información." (E. #3 / 8- 01- '01)

En este sentido se aprecia que la maestra realiza una evaluación *formativa* y *sumativa*; la primera que es la que se aplica durante el proceso de aprendizaje a través de las diferentes actividades realizadas y en la que se perciben las dificultades, avances, los objetivos, los errores conceptuales o de programación, entre otros; y la sumativa, que es la que abarca la secuencia de aprendizaje para comprobar la eficacia del proceso ya que "*acredita, certifica y califica el nivel adquirido y permite acceder a otra secuencia de aprendizaje.*" (Antúnez, 1992..p.128)

Ahora, esta evaluación, como ya se mencionó, también permite evaluar los errores de la programación o planeación que se pensó para cada clase, en relación a esto la maestra realiza su propia evaluación tanto de su propio desempeño como del grupo haciendo un trabajo de reflexión al término de cada clase sobre los siguientes aspectos:

"(...) Me queda la actitud, cómo se queda el grupo, si se quedó contento, si se entendió, si participaron, me voy satisfecha por que sé que les gustó y que entendieron. Cuando el grupo se comportó apático, callado, ¡Chin! Pues qué pasó, no se entendió, entonces voy, qué pasó, entonces esto precisamente me hace ver, hacer como un análisis de la clase y como detectar, no, detectó qué es lo que pasó en clase y entonces cuando me voy con esa sensación al otro día voy y trato de hacer como una conclusión general o les preguntó qué no entendieron y ya empiezan a participar. Es dependiendo la actitud del grupo." (E. #1 / 13- 10- '01)

Estas reflexiones permiten completar el ciclo de la planeación, ya que a través de los sucesos que se presentan durante la instrucción se reestructuran o generan estrategias y actividades, las cuales se plantearan en futuras planificaciones; todo esto con el propósito de perfeccionar el proceso de aprendizaje.

En este sentido se confirma lo planteado por Antúnez (1992) al considerar que *“la finalidad de la evaluación es la de mejorar la intervención pedagógica, controlando todos los elementos que intervienen en la programación para adecuarla cada vez más a los alumnos y comprobar si esas intervenciones pedagógicas han sido eficaces o no... también como una exigencia interna al perfeccionamiento de todo proceso de enseñanza - aprendizaje.”* (Antúnez, 1992..p. 125)

Sin embargo, esta reestructuración en la planificación de la maestra no fue manifestada en su totalidad a lo largo del curso, ya que a pesar de que la respuesta de participación del grupo no fue favorecedora en varias ocasiones; las estrategias, actividades y dinámicas de trabajo fueron semejantes durante el curso.

CONCLUSIONES

El tercer nivel de concreción del Currículum supone la necesidad de diseñar y planear infinidad de tareas para el logro de los objetivos prescritos Curricularmente. El desarrollo de estas actividades es responsabilidad directa del profesor ya que es él quien organiza y articula de manera secuenciada y congruente los contenidos, actividades, estrategias y tiempos para lograr un aprendizaje significativo, crítico, y por lo tanto, de calidad entre los alumnos.

La complejidad de esta tarea se ve influida por diversos factores entre los que se encuentran, el dominio de los contenidos por parte del profesor; la habilidad para manejar y adecuar las estrategias y actividades tanto al momento de planearlas como al desarrollarlas durante la clase, así como, la capacidad para entender y manejar la diversidad cultural y de intereses que se presentan en un grupo clase, entre otros.

Debido a esta diversidad de elementos a los que se enfrenta el profesor es que se han realizado en los últimos años diversos estudios en el nivel básico de la enseñanza para indagar y mejorar el desempeño docente a fin de lograr un aprendizaje de calidad. Algunos de ellos han centrado su atención en conocer los procesos de pensamiento por los que atraviesan los profesores durante su práctica, así como, en los procesos que sigue para planificar la enseñanza.

En este sentido y de acuerdo con los resultados derivados de este estudio, se encontró a la planificación de la enseñanza como un factor imprescindible para lograr respuestas satisfactorias en la comprensión, asimilación de los contenidos y por lo tanto de los objetivos que se prescriben desde el currículum. Esto debido a que a través de la planificación el profesor realiza una organización tanto mental como escrita de su labor, articulado las actividades más adecuadas sobre los contenidos a enseñar dando una secuencia lógica a cada elemento que pone en práctica y tomando en cuenta el contexto en el que se va a desempeñar.

De ahí la importancia que cobra este trabajo ya que nos permitió aproximarnos a los pensamientos, decisiones y reflexiones que hacen los profesores durante su proceso planificador y de instrucción de la enseñanza.

De acuerdo con los resultados obtenidos no se logró detectar que los profesores elaboraran una planificación escrita tanto de las unidades didácticas como de sus actividades diarias. Si bien, ambos aseguraron elaborar una planeación escrita del curso a nivel semestral, en la cual determinaron los objetivos generales del curso, la cantidad de unidades didácticas y de temas a ver en cada una de ellas, así también como la temporalización de las mismas, no se logró confirmar este hecho en ningún documento.

Sin embargo, manifestaron brindar mayor importancia a tres aspectos principales para la planificación de las clases que son: las actividades, los temas a tratar y, el tiempo de realización de las mismas; un cuarto elemento fue la evaluación, que aunque no fue mencionada explícitamente fue una tarea que se presentó a lo largo de las dos unidades observadas en los dos profesores.

Siguiendo con la planeación operante (Antúnez, 1992), es decir, la que se elabora clase por clase, encontramos algunas discrepancias respecto a los juicios derivados por los profesores en relación con su trabajo de planeación y las actividades y/o decisiones hechas en clase. En el caso particular de la actuación en clase de la maestra sobresalieron las situaciones de confusión respecto de los temas a tratar, de las actividades, así como las frecuentes alteraciones de tiempos en cada tema.

Estas modificaciones o acuerdos en clase originaban tiempos perdidos durante las sesiones, motivo por el cual el desarrollo de los temas se extendía y por lo tanto las unidades didácticas también sufrían alteraciones. Esta falta de previsión anticipada de los aspectos a tratar en clase generaba confusión en los alumnos a la vez que desinterés, ya que muy a menudo la mayor parte del grupo asistía sin una revisión previa de los temas a tratar, situación que permitía la concentración de participaciones en un sector específico del grupo, es decir, los alumnos que cumplían con las lecturas ó en su defecto, a través de la propia profesora al respaldarse en algunos alumnos para el manejo del contenido en clase.

Uno de los malestares expresados por los alumnos, los cuales se lograron conocer gracias al acercamiento que tuvieron algunos de ellos hacia quien extiende el presente estudio, fue la apatía hacia la dinámica llevada en clase, y es que, las rutinas de actividades que se establecieron para el tratamiento de contenidos a lo largo de las dos unidades didácticas, fueron las exposiciones por parte de los alumnos sobre los temas planteados en el programa, esta situación permitía que

el resto del grupo, en su mayoría, fungiera solo como receptor de las explicaciones que daban los ponentes puesto que las dinámicas para el tratamiento de los mismos eran escasas.

Estas actitudes del grupo generaban malestar en la profesora, por lo que a menudo recurría a utilizar la lista de asistencia para pedir tareas obligatorias a ciertos estudiantes, mismas que debían presentar a través de exposiciones.

En este sentido se logra apreciar la reflexión sobre la acción (Schön, 1992) que hacía la maestra ante las respuestas rutinarias del grupo, ya que, convertía la lista de asistencia en un instrumento didáctico a través del cual se establecía el control para manejar las sesiones, a la vez que mostraba la autoridad del docente en clase.

Esto también pudo verse en el valor asignado a los trabajos de evaluación ya que, de todo el proceso de aprendizaje los exámenes y ensayos establecidos por la maestra fueron parte preponderante para la estimación de los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Estas decisiones convertidas en posturas autoritarias se anteponen a la carencia de una planeación de objetivos, contenidos y actividades, así también, de una organización mental del plan diario de instrucción; de la misma forma, a través de la rutinización de su práctica docente (la cual se reflejaba en las actividades establecidas para cada clase) se podía predecir la respuesta del grupo, situación que facilitaba el manejo de interacción con los alumnos para el manejo de los contenidos.

Asimismo esta forma de inducir las participaciones de los alumnos generaba resultados a corto plazo, ya que se tornaban en actividades obligatorias y no en iniciativas personales. A pesar de ello se logró apreciar casi al término del curso que estas decisiones de la maestra repercutieron en alumnos poco participativos los cuales se empezaron a hacer notar por sus comentarios en clase, si bien, no por inquietud personal a participar sí por el temor a ser señalados a través de la lista de asistencia, esto logró apreciarse en sus aportaciones ya que generalmente se centraban en experiencias personales y no en aspectos propios de las lecturas.

Sin embargo, al prever una planificación detallada y pensada en las necesidades de los alumnos, se esperaba como resultado una mejor integración de los estudiantes a la dinámica grupal, ya sea por medio de la motivación generada con actividades didácticas acordes a cada uno de los contenidos, o por la forma en que estas se desarrollaran en clase.

De esta manera habría una mejor asimilación y reflexión de los contenidos y no una simple reproducción de los mismos, situación que ocurrió durante las exposiciones en clase; sobre todo por la forma en que estas se desarrollaban, ya que las discusiones que se generaban de los temas que se exponían se enfocaban en expresar experiencias personales sin establecer un equilibrio en correspondencia con la parte teórica manejada por el autor.

En lo referente al caso del profesor se logró apreciar una mejor estructura en su forma de trabajo, si bien, él aseguró realizar su planificación de manera pensada se detectó algunas veces que llevaba anotaciones en hojas a través de las cuales guiaba las dinámicas en clase por medio de preguntas de contenido concreto o también para organizar las actividades de trabajo para las sesiones posteriores.

En este sentido ya era del conocimiento de los alumnos el tipo de dinámica que se iba a desarrollar para cada clase, el tiempo destinado para cada unidad, así como el número de sesiones destinadas a cada tema. Sin embargo se recurrió a ajustar lo planeado ya que en ocasiones las discusiones de los temas se extendía del tiempo determinado y por lo tanto el número de sesiones.

Un factor que contribuyó para que el tiempo en clase se redujera aún más, y para que la designación de algunos trabajos se atrasara varias sesiones, fue que los alumnos por lo regular llegaban al salón de clases de treinta a cuarenta minutos después del horario establecido, molestia que fue externada por el profesor en varias ocasiones sin tener un resultado a su favor.

A pesar de ello la dinámica de clase se mantuvo ágil en todo momento sin caer en la rutina, incluso en la unidad didáctica en que solo se realizaron actividades de exposición, esto debido a que siempre iban acompañadas de diversas dinámicas en las cuales se integraba todo el grupo a participar incluyendo al profesor. Este manejo de las actividades fue un requisito que el profesor hizo explícito a los alumnos al momento de asignar los trabajos en clase.

Si bien, la planeación del profesor tuvo que sufrir ajustes, la estructura principal de la misma no sufrió alteraciones mayores ya que siempre guió su desempeño a través de sus notas, o bien, mediante el plan de trabajo que comunicaba a los alumnos al inicio de cada sesión.

Este plan mental que elaboraba el profesor y que era comunicado a los alumnos, permitía vislumbrar también en ellos una estructura en el

desarrollo tanto de contenidos, tiempos y actividades en clase. Otro elemento que se reflejaba de esta organización del profesor fue la introducción y conclusión que hacía de cada tema en cada una de las sesiones, estableciendo de esta forma la secuencia y orden de su proceso instructor tanto en el plano teórico como en el práctico.

De esta forma y en contraste con lo observado en la maestra, el profesor delimitaba tanto implícita como explícitamente su proceso a través del manejo de la estructura que daba a su planificación; también sobre el manejo que hacía de los contenidos sin caer en lo extremadamente directivo o en lo servicial, y establecía un equilibrio entre los elementos teóricos del contenido y los experienciales.

En el caso de la maestra, éste últimos se volvió parte central para el manejo de los contenidos, situación que originaba el desfase de los puntos principales del contenido cayendo en discusiones plagadas de experiencias personales y ejemplos.

Por otra parte, los juicios de evaluación en ambos profesores se manifestaron en dos vertientes diferentes, ya que mientras la maestra daba mayor importancia a los productos finales del proceso de aprendizaje, el profesor establecía una evaluación continúa a través del análisis que se hacía de cada tema en clase, poniendo en práctica estos conocimientos en un trabajo complementario al final del curso.

Sin embargo, es importante no perder de vista el papel que cumplieron los alumnos en esta fase del proceso de aprendizaje ya que en el caso del profesor, los alumnos pertenecían al séptimo semestre de la Licenciatura y su asimilación de conceptos, como de conocimientos respecto a los contenidos que se manejaban, estaba mejor estructurada.

Otro elemento fue que varios de los alumnos ya tenían en sus conocimientos previos la experiencia laboral con niños de educación básica, lo cual proporcionaba otro elemento de ayuda a la discusión en clase y el manejo de los contenidos, puesto que los comentarios de cada uno enriquecían los argumentos teóricos.

En el caso de los alumnos de primer semestre, se carecía de elementos o conceptos que ayudaran a manejar de mejor manera los temas, pero si pensáramos en la repercusión negativa que pueden tener estas carencias en clase, se esperaría que los profesores de este nivel de aprendizaje contaran con una mayor carga de conocimientos y habilidad en el manejo de contenidos, así como de interacción con los alumnos sin la necesidad de caer en actitudes autoritarias. Sobre todo en un nivel de

estudios superiores en donde estas formas de gestión en clase debían haber desaparecido.

De acuerdo con esto se puede apreciar que, si bien ambos profesores contaban con dos o tres años de experiencia docente a nivel licenciatura, la destreza y desempeño que tuvo el profesor a lo largo de las dos unidades, así como, la habilidad para realizar su planificación a través de "guiones mentales" (Shavelson y Stern,) fue evidente. Esto tal vez se debía a su experiencia como docente a nivel básico, ya que a pesar de que son niveles educativos totalmente diferentes las bases estructurales y organizativas del trabajo de planeación descansan en los mismos elementos, esto es, objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

En el caso de la maestra se manifiesta una planeación basada en rutinas de actividad, de instrucción y de control (en Wittrock, 1990), a través de las cuales disminuía la incertidumbre en clase creando sentimientos de seguridad y control ante el grupo, elementos que pueden deberse a la falta de dominio de los contenidos.

Por tratarse de un acercamiento al pensamiento docente, el presente estudio permite reflexionar sobre dos casos en particular, y con base en ello reconocer las diferentes fases por las que atraviesa, así como, las problemáticas a las que se enfrentan los profesores durante su práctica.

En este sentido y como resultado de esta experiencia, considero importante la necesidad de brindar a los docentes elementos metodológicos que apoyen y actualicen su práctica instructiva; así también, abrir espacios que permitan a los docentes compartir sus experiencias y comunicar las necesidades encontradas durante su desempeño diario, a fin de brindar alternativas que mejoren su labor o en su caso, la posibilidad de establecer adecuaciones en el desarrollo curricular de acuerdo con las necesidades básicas de los profesores.

También resulta necesario elaborar más trabajos de investigación que profundicen sobre las diferentes problemáticas que se presentan en el nivel superior, por ser éste un espacio poco investigado ya que a partir de la aproximación constante que se tenga de los diferentes actores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, será posible tener un panorama más amplio y objetivo de los fenómenos que interfieren en el desarrollo curricular y de esta manera dar soluciones que beneficien la labor educativa.

Sobre todo en el área de la Psicología Educativa, que es donde se preparan profesionales a punto de ejercer su actividad laboral en problemáticas educativas; en las cuales ellos son los responsables de brindar alternativas psicopedagógicas para mejorarlas.

Y es precisamente aquí donde cobra importancia la labor del psicólogo educativo, en estudiar y crear alternativas que generen un aprendizaje reflexivo, crítico, de calidad y acorde con las necesidades de la comunidad estudiantil de todos los niveles educativos, así como del contexto que los rodea.

En este sentido, es importante destacar que durante el desarrollo de este trabajo se detectaron elementos que no estaban contemplados como objeto de estudio, pero que resultaría interesante abrir otras líneas que permitan profundizar al respecto.

Entre ellas encontramos la carga temática que se establece en los programas curriculares y que generalmente no se logra abarcar en el periodo semestral, ya que fue un constante malestar expresado por los profesores, así mismo, sobre aspectos que permitan introducir al docente universitario en los procesos instructivos, ya que si bien son profesionales preparados, en la práctica se enfrentan a situaciones nunca antes vividas; sobre todo en lo profesores que comienzan a desempeñar esta actividad.

Otra línea importante a estudiar son las necesidades educativas que demandan los estudiantes universitarios por ser parte activa en este proceso instructivo.

Por último, cabe aclarar que los resultados obtenidos en este estudio obedecen a un escenario educativo específico y sería pertinente realizar estudios similares con otras comunidades docentes y estudiantiles; además de que no se logró profundizar en las reflexiones de los maestros al término de cada sesión como se había planteado inicialmente, debido a la demanda de su actividad labora. Así mismo no se logró presenciar la planificación escrita que realizaron ya que por lo general se desarrollaba en lugares y momentos distintos a los que era difícil tener acceso.

Por ello es importante reiterar que los resultados obtenidos en este estudio proporcionan solo un acercamiento al pensamiento, decisiones y reflexiones de ambos profesores.

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE:

NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS:

ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA:

ESTUDIOS DE ACTUALIZACIÓN O PREPARACIÓN PROFESIONAL:

EXPERIENCIA DOCENTE A NIVEL SUPERIOR:

MATERIAS QUE IMPARTE ACTUALMENTE:

ÁREAS DE LA ACADEMÍA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN LAS QUE HA PARTICIPADO:

OTRAS ACTIVIDADES ADEMÁS DE LA DOCENCIA:

ENTREVISTA ESTRUCTURADA ABIERTA

1. ¿Qué ventajas considera que tiene Planificar una clase?
2. ¿Cómo Planifica usted su clase, lo hace por escrito ó solo lo piensa?
3. ¿Cómo Planifica usted su clase, lo hace por escrito ó solo lo piensa?
4. ¿Cuando Planifica estos elementos también toma en cuenta las estrategias, las dinámicas?
5. Y de los elementos que usted Planea cuáles considera que deban ir primero y cuáles después
6. ¿Cuáles son los documentos de consulta sobre la Licenciatura para poder Planificar su clase?
7. ¿Cuál es la temporalidad de la realización que realiza?
8. ¿Cuáles son las razones por las que decide Planificar de esta forma?
9. ¿Qué tanto se apega a lo Planificado al momento de dar su clase?
10. ¿Qué circunstancias ó motivos le impiden llevar a cabo lo Planificado?
11. ¿Cuál fue el tiempo que determinó para el desarrollo de esta unidad III?
12. ¿Qué alternativas elige cuando no se puede llevar a cabo lo Planeado?
13. ¿Sobre qué aspectos reflexiona después de haber llevado la clase?

OBSERVACIÓN DESCRIPTIVA

Nombre del profesor:

Nombre de la materia:

Grado:

Fecha:

ENTREVISTAS DE ESTIMULACIÓN DEL RECUERDO
Materia: Aprendizaje

Entrevista correspondiente a la unidad 2 (13-11-'00)

1. ¿Cuál es la razón por la que decide regresar las preguntas que se le hacen a usted para que las contesten los alumnos?
2. ¿Porqué decidió nombrara al azar a un cierto grupo de alumnos y pedirles que investigaran material y lo expusieran la siguiente clase?
3. ¿Cuál fue el motivo por el que los alumnos comenzaran a exponer?
4. ¿Qué beneficios han traído las exposiciones a la dinámica de clase?
5. ¿Cómo afecta o qué dificultades trae el hecho que la unidad se haya extendido en tiempo?
6. ¿He notado que toma mucha atención y apoyo de las participaciones de "Isabel" porqué lo hace?
7. ¿Entonces es ella es un elemento importante en el grupo?

Entrevista correspondiente a la unidad 3 (8-01-'01)

1. ¿Qué tiempo determino para esta unidad?
2. ¿Por qué decidió nuevamente que los alumnos expusieran en esta unidad?
3. ¿Qué función desempeñaron las exposiciones en esta unidad?
4. ¿Organiza de alguna forma las exposiciones?
5. ¿Cuál es la razón por la que en ciertas ocasiones cuando le hacen preguntas las regresa al grupo?
6. ¿Hubo modificaciones entre lo planificado y lo que se hizo en clase?
7. ¿Cuál es la razón por la que hace preguntas para el trabajo final?
8. ¿Las preguntas que hizo en el examen final cubren las expectativas de la unidad?
9. ¿Qué reflexiones le quedan en este término de unidad?

ENTREVISTAS DE ESTIMULACIÓN DEL RECUERDO
Materia: Modelos de enseñanza – aprendizaje de la
lecto - escritura

Entrevista correspondiente a la unidad 2 (23-11-'00)

1. ¿Sobre qué son las notas que trae consigo? ¿Sobre la lectura, sobre la forma en la que va a trabajar o ambas cosas?
2. ¿Qué tanto se apega a estas anotaciones durante la clase?
3. ¿Qué utilidad tiene para usted este tipo de anotaciones?
4. Es por esto que con frecuencia se dirige a los alumnos haciendo preguntas específicas del tema como estas...
5. ¿Con estos puntos considera que se abarca lo planteado en los objetivos de la unidad?
6. ¿Por qué cuando los alumnos ya no tienen dudas con respecto a la lectura usted les pide que comenten sobre sus experiencias con alumnos, sobrinos o primos?
7. ¿Qué papel juegan las lecturas en los objetivos de la unidad?
8. ¿Qué elementos consideró para evaluar la unidad dos?
9. ¿Qué criterios utiliza para seleccionar las diferentes dinámicas que lleva a cabo? ¿Cómo decide estas formas de trabajo?
10. ¿Cuál es la razón por la que pide que se acomoden en círculo cuando se realiza la plenaria?
11. En ocasiones ha ocurrido que el tiempo de clase se terminó, entonces usted pide a los alumnos que lo terminen de tarea y después se discute ¿Considera que de esta forma se cubren adecuadamente los objetivos?
12. De que manera afecta el hecho de que las actividades no se cumplan en el tiempo que se planearon
13. ¿Desde su punto de vista, considera que se cubrieron los objetivos planeados para la unidad dos?

Entrevista correspondiente a la unidad 3 (18-01-'01)

1. ¿Cuál fue el tiempo que determinó para el desarrollo de esta unidad III?
2. ¿Cuál fue la razón por la que decidió este tipo de actividades para tratar los contenidos de la unidad?
3. ¿Y de qué forma afecta el que no se haya podido llevar a cabo esta actividad?
4. La lectura de “Vigotsky, desde la perspectiva del lenguaje total” fue la única lectura que estaba contemplada para esta unidad
5. ¿De qué forma repercute esto en lo que Planeó?
6. ¿Cuál fue la razón por la que decidió que todas las estrategias se trataran con exposiciones?
7. ¿Cuáles fueron los criterios que estableció para las exposiciones? ¿Les pidió que lo hicieran de alguna forma en especial, determinó tiempos?
8. ¿Cuáles fueron los criterios que siguió para que usted designara las estrategias a los equipos y no que ellos las escogieran?
9. ¿Cuál fue la razón por la que usted no formó los equipos y dejó que ellos lo hicieran?
10. ¿Estas diferencias individuales afectaron el desarrollo del trabajo durante la unidad?
11. Me di cuenta que siempre al final de cada exposición usted hacía comentarios ¿Con qué intención lo hacía?
12. ¿Qué repercusión tiene el hecho de que se expusiera y aplicara una estrategia y la otra solo se comentara?
13. ¿Hubo alguna modificación entre lo que Planeó y lo desarrollado en la unidad?
14. ¿Cuáles fueron los criterios que determinó para el Programa de Intervención?
15. Ahora que terminó la unidad considera que se cubrieron sus expectativas de acuerdo al desempeño de los alumnos
16. ¿Cuál es la razón por la que pidió a los alumnos que le escribieran una evaluación cualitativa de lo que había sido el curso para ellos?

BIBLIOGRAFÍA

- Ander – Egg, E. (1993) La Planificación Educativa. Argentina, Magisterio Río de la Plata.
- Antúnez, S; Del Carmen, L. M; Imbernón, F; Parcerisa, A; Zabala, A. (1992) Del Proyecto Educativo a la programación del aula. España, Graó. Pp. 97 - 130
- Clark, C. y Peterson, P. (1990) Procesos de pensamiento de los docentes. En: La investigación de la enseñanza III. Profesores y Alumnos. México, Paidós. Pp.444 – 535
- Coll, C. (1987) Psicología y Currículum. México, Paidós.
- Contreras, D. J. (1985) “¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado”. Revista de Educación N. 277. Argentina. pp. 5 – 28
- Díaz Barriga, A. (1994) “Docentes, Planes y Programas de Estudio e Institución Educativa”. Revista Perfiles Educativos. No. 57 pp. 3 - 9
- Díaz Barriga, A. F. Y Saad, E. D. (1996) “El papel del docente – tutor en proceso de formación en la práctica de profesionales universitarios”. Revista Enseñanza e Investigación. Facultad de Psicología. UNAM. Pp. 145 -170
- Díaz Barriga, A. F. Y Saad, E. D. (1996) “Un Modelo de formación en la práctica del Psicólogo Educativo a través de la investigación docencia – servicio – investigación”. Revista Enseñanza e Investigación. Facultad de Psicología, UNAM. Pp. 95 - 126
- Doyle, W. (1985) “La Investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado” Revista de Educación. No. 277 mayo – agosto. Argentina. pp. 29 – 42,
- Earl, W. (1976) Planes de clase y materiales, la práctica de la enseñanza. Argentina, Kapeluz.
- Gangé, R. (1987) La Planificación de la Enseñanza. México, Trillas.

-
- Gimeno Sacristán, J. (1982) La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia. España, Morata.
 - Gimeno, S. (1988) El Currículum una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata. Cap. I
 - Hernández, F. Y Sancho, M. (1993) Para enseñar no basta con saber la asignatura. España, Piados.
 - Hernández, G. J. y Huerta, A. M (1994) Programa de la materia: Aprendizaje. Licenciatura de Psicología Educativa, UPN.
 - Iglesias, L. (1984) Revista Enseñanza – más Aprendizaje. N. 12 pp. 28 – 69
 - López, I. J. (1994) "El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos. Departamento de didáctica de las ciencias". Investigación en la escuela. No. 22. España. Pp. 47 - 56
 - Marcelo, G. C. (1986) "Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de E. G. B." Revista Española de Pedagogía N. 173. España. pp.415 -431
 - Martínez, F. J. R. (1999) "Aprendizaje en la Universidad: Desafíos para el siglo XXI. Del énfasis de los productos al énfasis de los procesos". Revista Latinoamericana de Psicología. N. 3. Colombia. pp.491-504
 - Oramas, L. (1989) Requisitos de la programación docente. En: Reseñas sobre el diseño de la enseñanza. España, Narcea.
 - Pérez Gómez, A. (1988) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En: Perspectivas y Problemas de la función docente. España, Narcea. Pp. 128 – 148
 - Pérez Gómez (1987) "El pensamiento del profesor, vinculo entre la teoría y la práctica". Revista de Educación. Argentina. N. 284 pp. 199 – 221
 - Pérez, L. C, y Hernández, G. J. (1997) Programa de la materia: Modelos de enseñanza – Aprendizaje de la lecto – escritura. Licenciatura en Psicología Educativa, UPN.
 - Rodrigo, J; Rodríguez, A; y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano. España. Aprendizaje visor. Cap. VII

-
- Ruiz, L. E. (1994) "La investigación curricular en México". Revista Perfiles Educativos. No. 57 pp. 44 - 51
 - Sanabria, J. J. (1999) "Imagen pública del análisis experimental del comportamiento: El papel de los profesores". Revista latinoamericana de Psicología. Colombia. N. 3 pp. 505-511
 - Schön, D. A. (1992) La Formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Piados.
 - Stenhouse (1982) "El profesor como tema de investigación y desarrollo". Revista de Educación. Argentina. No. 277. Pp. 43 - 53
 - Shavelson, R. Y Stern, P. (1983) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En: La Enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal.
 - San Martín, A. (1986) "El pensamiento pedagógico del profesor". Revista de Psicología y pedagogía aplicadas. N. 33 pp. 24- 36
 - Schwab (1988), Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, en: La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal.
 - Villar Angulo, L. M. (1988) Reflexión en y sobre la acción de profesores de E. G .B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase. En: Perspectivas y Problemas de la Función Docente. Madrid, Narcea. Pp. 149 - 174