



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES, SUS TEORÍAS IMPLÍCITAS Y
LA RELACIÓN CON LA PRÁCTICA, UN ESTUDIO DE CASO DE LOS
PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A N:
DAFNE MONSERRAT SOTO BISTRAN
MARÍA ELENA BARRIOS VILAFRANCA

ASESORA: MARÍA GUADALUPE CARRANZA PEÑA

MÉXICO, D.F.

2011

ÍNDICE

	<u>Página</u>
Introducción	5
 CAPÍTULO 1	
 PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA	
1.1 Concepto de paradigma.	9
1.2 Antecedentes sobre la clasificación de los paradigmas en el campo de la investigación educativa.	12
1.2.1 Paradigma proceso-producto o efectividad de la enseñanza.	14
1.2.2 Paradigma Mediacional o del pensamiento de los profesores y alumnos.	20
▪ Paradigma mediacional centrado en el alumno	
▪ Paradigma mediacional centrado en el docente	
▪ Paradigma mediacional integrador o mixto	
1.2.3 Paradigma Ecológico.	25
 CAPÍTULO 2	
 EL PENSAMIENTO DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA, BAJO LA PERSPECTIVA DEL PARADIGMA MEDIACIONAL.	
2.1 El docente, su formación inicial y permanente.	30
2.2 Los modelos de formación docente	34
2.3 Competencias docentes del Profesor universitario.	40
2.3.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	40
2.3.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios.	42
2.3.3 Manejo de nuevas tecnologías.	45
2.3.4 Diseñar la metodología y organizar las actividades.	48
2.3.5 Evaluar.	51
2.4 Los estudios sobre el pensamiento de los Profesores.	53
2.4.1 Antecedentes en el estudio sobre el pensamiento de los Profesores.	53
2.4.2 Los proceso de pensamiento de los docentes.	55

2.4.3 Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.	59
• Creencias Epistemológicas	
• Enfoque Fenomenográfico	
• Teorías Implícitas	
2.5 Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.	62
2.5.1 La teoría directa.	73
2.5.2 La teoría interpretativa.	73
2.5.3 La teoría constructiva.	75
2.6 La noción de práctica docente.	76
2.7 Vinculación entre el pensamiento de los profesores y la práctica docente.	78
CAPÍTULO 3	
TEORÍAS EN USO E IMPLÍCITAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ACADÉMICOS DE LA UPN AJUSCO	
3.1 Método.	83
3.2 Objetivos.	83
3.2.1 Objetivo General	83
3.2.2 Objetivos Específicos	83
3.3 Escenario.	84
3.4 Sujetos de la muestra.	84
3.5 Instrumentos.	86
3.5.1 cuestionario.	86
3.5.2 observaciones.	88
3.6 Procesamiento de Datos	90
3.7 Resultados. Análisis Pedagógico	91
3.7.1 Cuestionario.	91
3.7.2 Observaciones.	104
CONCLUSIONES	125
RECOMENDACIONES	132
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	134
ANEXOS	139

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS Y ESQUEMAS

CUADROS

Página

Cuadro 1: Categorías para el análisis de la interacción de Flanders (FIAC)	17
Cuadro 2: Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas.	71
Cuadro 3: Cuadro de concentración de las distintas dimensiones	104

GRÁFICAS

Gráfica 1: Edad	91
Gráfica 2: Máximo grado académico	92
Gráfica 3: ¿Cuáles actividades identificas con la buena Planeación de un curso?	93
Gráfica 4: Actividades que contribuyen al buen desarrollo de un curso.	95
Gráfica 5: Actividades que favorecen la interacción profesor alumno.	97
Gráfica 6: Actividades que deben considerarse en la adecuada evaluación del aprendizaje.	99
Gráfica 7: Definición de buena práctica docente	103

ESQUEMAS

Esquema 1: Modelo semántico contextual de Tikunoff 1979	28
Esquema 2: Modelo de pensamiento y la actividad del maestro	57
Esquema 3: Las teorías implícitas de los profesores	81
Esquema 4: Metáfora acerca del constructivismo	123

INTRODUCCIÓN

Entender las concepciones e ideas que tienen los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y su influencia en la práctica docente ha sido tema de varias investigaciones a nivel básico, no así del nivel superior (Gómez, 2003; Jackson, 2002; Dahloff y Lundgren:1970) por lo que es necesario desarrollar investigaciones sobre el pensamiento de los docentes a nivel superior, pues este grado, en particular, es crítico, al ser de los últimos y de mayor exigencia académica.

En esta exigencia académica participan tanto los alumnos como los docentes, lo que hace necesario que éstos se encuentren en las mejores condiciones posibles para elevar la calidad, mejora e innovación de los procesos de enseñanza- aprendizaje. En este caso, nuestra investigación se centró en estudios que pudieran contribuir a un mayor y mejor conocimiento sobre los profesores y su práctica, y reconocer que no sólo son importantes los resultados que obtienen los profesores en la enseñanza (paradigma proceso-producto), sino también conocer lo que piensan y creen en relación con su tarea en el aula. Así como entender cómo integran y reinterpretan las teorías pedagógicas en función de los problemas profesionales que se presentan en su tarea docente.

Por otra parte, muchas veces se da por hecho que “saber algo” es sinónimo de “saber hacerlo”, sin embargo, llevar a la práctica una teoría no es una cuestión menor, pues no basta con lo que se aprende de la experiencia, sino ser coherentes entre lo que pensamos o conocemos y lo que se hace en el aula.

Un buen ejemplo de lo anterior es el texto de Busquet, J (1974) sobre *el curriculum del nadador*, haciendo alusión a la formación y práctica docente:

“Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, sociología de la natación, antropología de la natación (el hombre y el agua) y la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidente, a base de cursos magistrales, libros, pizarrón, e incluso la convivencia diaria de alumnos y profesor, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzará al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero”...

En definitiva, existe una compleja relación entre la teoría y la práctica, pues la formación de los profesores se empieza con cursos teóricos, seguido con un periodo de prácticas, que muchas veces consiste en la observación de un aula, y finalmente el docente se encuentra con la paradoja de lo estudiado y con la realidad que hay que afrontar, y que la mejor formación es el “aprender a enseñar”.

Otra situación que tiene que ver con la difícil relación entre la teoría y la práctica es la resistencia al cambio que pueden tener los profesores al querer mejorar sus actividades educativas. Pues los docentes (mientras son alumnos) estudian para ser profesores e interiorizan la enseñanza de sus profesores y los aprendizajes académicos de su formación inicial, y cuando se enfrentan al mundo real, a la práctica, los profesores suelen resistirse a las reformas

externas y tienden a ignorar los cambios que se proponen para la mejora e innovación de la enseñanza.

Los profesores son, por tanto, actores indispensables para conservar o modificar las pautas básicas del modelo tradicional de enseñanza e ignorar o abordar los problemas que éste genera. Sin la implicación activa, consciente e interesada del docente, ningún tipo de cambio es posible.

Por lo anterior, nos interesa comprender mejor las percepciones e ideas implícitas que tienen los maestros sobre la enseñanza-aprendizaje y conocer su influencia en la práctica docente universitaria, así como analizar los elementos que intervienen en los procesos de pensamiento y el uso de las teorías implícitas o explícitas. Estos objetivos son la base de nuestro trabajo, y sobre ellos centramos el trabajo a lo largo de los tres capítulos.

En el primer capítulo retomamos la clasificación elaborada por Shulman en Wittrock (1990), sobre los paradigmas de investigación en la enseñanza (proceso-producto, mediacional y el ecológico) rescatando para nuestra investigación el paradigma mediacional centrado en el docente, por ser éste donde se desarrolla y toma importancia el pensamiento de los profesores.

En el segundo capítulo se aborda el pensamiento docente desde el paradigma mediacional y su relación con la práctica, comenzando con la formación inicial y permanente, los modelos de formación según Ferry Gilles (1990): modelo centrado en las adquisiciones, modelo centrado en el proceso y modelo centrado en el análisis. Así como en las competencias docentes del profesor universitario propuestas por Zabalza (2003), a saber:

- Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios.

- Manejo de nuevas tecnologías
- Diseñar la metodología y organizar las actividades
- Evaluar

Estos puntos son los que nos ayudan a comprender mejor el origen y función del pensamiento docente. En un segundo momento nos enfocamos en los estudios sobre el pensamiento de los profesores (antecedentes, procesos, enfoques), para continuar con el estudio de las teorías implícitas y sus diferentes tipos, así como la práctica docente, y finalmente concluir con la relación que existe entre el pensamiento y la práctica educativa.

El tercer capítulo contiene la descripción del método empleado en el presente trabajo, y se mencionan a detalle los objetivos, el escenario, sujetos de la muestra e instrumentos utilizados en la investigación). Posteriormente, se muestra el procesamiento de datos y los resultados obtenidos, así como la interpretación de los instrumentos por medio de cuadros y, finalmente se encuentran las conclusiones y recomendaciones a las que se llegaron por medio del análisis pedagógico.

En el presente trabajo se espera conocer, comprender y analizar las fortalezas y debilidades de la práctica docente universitaria y lograr con ello una base para continuar profundizando en el tema o ser una fuente de información para futuras investigaciones en la mejora e innovación de la formación y el trabajo docente. Además de tomar conciencia sobre la importancia de las teorías implícitas y explícitas y entender mejor la profesión de un docente.

CAPÍTULO I

I. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA

1.1 CONCEPTO DE PARADIGMA.

En principio, es fundamental plantear las concepciones del término “paradigma”, ya que a partir de ello se podrán comprender y analizar mejor manera las clasificaciones que han realizado diferentes autores acerca de los paradigmas de investigación en la enseñanza con el objetivo de obtener datos de los pensamientos, las ideas, creencias y supuestos sobre la formación, el pensamiento y la función de los docentes. Por ejemplo, con el fin de clasificar las exploraciones que varios autores han realizado Shulman, L. en Wittrock (1990) designó tres grandes paradigmas (proceso-producto; mediacional y el ecológico) que engloban ideas y supuestos de una comunidad y que sirven como base o filtro para nuestra percepción e interpretación de la realidad.

Lo cierto es que la concepción que se tiene del término paradigma conlleva a una indeterminable pluralidad de significados, dependiendo de los autores que hacen uso de ellos y de las ideologías que éstos defienden y plasman en sus escritos.

Etimológicamente, el término “paradigma” se origina de la palabra griega *paradigma*, que significa “modelo” o “ejemplo”, y a la vez significa “demostrar”.

La palabra contemporánea de paradigma tiene sus orígenes en 1962, cuando el científico y filósofo Thomas Kuhn desarrolló en su libro “La estructura de las revoluciones científicas” (1996) una definición de ésta, concluyendo que el paradigma se entendía como un compromiso implícito no formulado ni difundido de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual, es decir, que tanto en la ciencia como en la política, o cualquier entidad de

conocimiento, existen momentos donde se piensan ciertas cosas, sobresaliendo un conjunto de ideas sobre otros, y este conjunto de ideas está determinado por un contexto específico, y cuando este contexto cambia se rempazan dichas ideas por unas nuevas, estableciéndose así, un nuevo paradigma.

Al igual que Kuhn, Gage (1963) define paradigma como modelos, pautas o esquemas a seguir, donde los esquemas no son teorías sino más bien maneras de pensar o pautas para la investigación que cuando se aplican pueden conducir al desarrollo de la teoría.

En conclusión, las definiciones, antes mencionadas concuerdan en que un paradigma es un modelo, patrón o conjunto de prácticas con base en las cuales se desarrollan conocimientos, ideas, pensamientos, creencias, habilidades y destrezas que comparte una comunidad de personas en un determinado contexto y un tiempo específico, con la finalidad de interpretar la realidad y servir como guía para establecer los criterios del uso apropiado de una metodología, instrumentos y técnicas que orientan la labor investigadora.

Concretamente, la concepción de paradigma, en el ámbito educativo, es expuesta en principio por Gage, en su libro *Handbook of Research on Teaching* (Manual de Investigación sobre Enseñanza: 1963), en el que presenta cuatro elementos comunes de los diversos modelos de investigación que analizó:

- a) Los procesos perceptuales y cognitivos del enseñante que daban
- b) Elementos para la acción por parte del profesor que van seguidos de
- c) Procesos perceptuales y cognitivos del alumno y lo que conduce a
- d) Acciones por parte de los alumnos.

Estos elementos demuestran igual importancia entre las acciones observables de alumno y profesores y los estados internos cognitivos y afectivos de educadores y educandos. Es decir, que se preocupó por la observación de dos de los tres factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, el maestro y el alumno como sujetos con pensamientos, ideas y sentimientos que, en conjunto con el contenido, intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Posteriormente Dunkin y Bidlle (1974) plantearon 4 clases de variables basadas en las formulaciones de Mitzel (1960) en Wittrock, 1990:17).

1. Variable de presagio que son las características del profesor que se refiere a sus modales, apariencia personal, etc., experiencias, a lo largo de su práctica docente y formación.
2. Variable de contexto que se refiere a las características de los alumnos, la comunidad y del aula, en una escuela.
3. Variables de proceso que son acciones observables del profesor y alumno en el aula.
4. Variables de producto que hacen referencia a efectos inmediatos y a largo plazo de la enseñanza sobre el desarrollo del alumno en lo intelectual, social y emocional.

Finalmente se puede decir que el concepto paradigma puede ser visto como una matriz de creencias y supuestos, como una cosmovisión acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, enseñanza, formación y función docente.

1.2 ANTECEDENTES SOBRE LA CLASIFICACIÓN DE LOS PARADIGMAS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Los estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación, el pensamiento y la función de los docentes han cobrado importancia en las últimas décadas, ya que diversos autores (Doyle, 1979; Gimeno y Pérez, 1983; Zeichner, 1983; entre otros), consideran fundamental para la mejora de la práctica educativa, conocer los pensamientos, las ideas y supuestos que han permitido conceptualizar el término de enseñanza-aprendizaje, el concepto de profesor, de alumno y sus acciones.

En consecuencia y con el fin de clasificar los estudios que varios autores han realizado en cuanto a paradigmas, Shulman en Wittrock (1990) hace una propia categorización de los paradigmas en educación y sostiene que no existe un mundo real único en el aula, en la enseñanza y en el aprendizaje, sino que existen diversos mundos reales que están incorporados unos en otros en los que se encuentran las mismas personas, solo que persiguen diferentes propósitos. En cada una de estas realidades se estudia e investiga según sus propios términos y concepciones; es decir, que cada grupo de investigadores ven a un objeto de estudio dependiendo de los términos formulados y aceptados por este grupo o grupos de investigación existentes. De la revisión de estos puntos de vista sobre un tema en específico se puede obtener una vista más completa sobre el tema tratado y de aquí formular una postura.

Para Shulman los tres paradigmas de la investigación educativa (positivista, interpretativo y sociocrítico) expuestos por autores como Pérez (1992), Taylor y Bogdan (1987) y Giroux (1990), respectivamente, fueron los antecedentes en los cuales se basó para realizar sus modelos, pues con referencia a la

orientación positivista, tiene como finalidad el concretar y objetivizar la realidad educativa, a partir de estudios cuantitativos que permitan validar el conocimiento por medio de estudios verificables empíricamente y mensurables. y del pensamiento lógico para comprender y lograr la mejora de la realidad educativa. Como menciona Rodríguez (1994:17) “la orientación positivista, fundamentalmente cuantitativa, deriva del positivismo lógico y encuentra en la didáctica su reflejo más fiel en el modelo proceso-producto”.

En cuanto a la orientación naturalista, interpretativa o hermenéutica se trata de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece. Se inclina hacia la investigación cualitativa frente a la cuantitativa y subraya la importancia del estudio de la vida del aula –el profesor como investigador-. Utiliza métodos etnográficos, situacionales y cualitativos, y se orienta a estudiar las relaciones generadas en el ambiente de la enseñanza.

Y el paradigma crítico, surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa. Pretende cambiar y transformar la sociedad, ser emancipador de las personas, utilizando estrategias de reflexión sobre la práctica por parte de los propios actores para lograr un cambio social y por parte del investigador ser un sujeto más, comprometido en el cambio.

En definitiva, para Shulman los términos de análisis son los profesores y estudiantes. Para él, la enseñanza es una actividad conjunta entre profesores y estudiantes en la que, los determinantes en el aula son: (a) las capacidades que se refieren a características estables y duraderas de aptitud, conocimiento y carácter propio de los actores, que puede ser modificado mediante el aprendizaje o desarrollo de acciones que integran actividades, rendimiento o

conducta de los actores, actos de habla o actos físicos observables de profesores y estudiantes; Y (b) los pensamientos definido como cogniciones, metacogniciones, emociones y propósitos que son estados mentales que surgen antes, durante y después de las acciones observables.

1.2.1 PARADIGMA PROCESO-PRODUCTO O EFECTIVIDAD DE LA ENSEÑANZA

Este tipo de estudios surge de los planteamientos epistemológicos positivistas y como su nombre lo indica buscan encontrar el método más eficaz de enseñanza que dé mejor resultado en los alumnos.

De acuerdo con este paradigma, las características personales y psicológicas del docente, sus estilos o procedimientos metodológicos impactan y producen efectos observables en los alumnos, es decir que las estrategias que emplea el maestro son las responsables del rendimiento académico del alumno.

Por lo tanto al solo tener una relación lineal entre comportamiento del profesor y el aprendizaje de los alumnos reflejado en su rendimiento académico no toma en cuenta el contexto como mediador en la actividad del docente centrándose únicamente en descubrir el método más eficaz para propiciar el aprendizaje en el alumno de una manera observable (Ruiz, 2001:84).

Según Shulman en Wittrock (1990), la investigación proceso-producto está constituida por características que fueron en su momento innovadoras ya que dieron a conocer que:

- Las variaciones de la conducta docente afectaban las variaciones de rendimiento de los alumnos; lo cual fue posible mediante

investigaciones que relacionaban los *procesos* de la enseñanza con los *productos* del estudiante (de aquí el nombre de proceso- producto); es decir que las actitudes y estrategias que emplea el docente entendidas como procesos afectarán directamente al estudiante en su aprendizaje , entendido como producto, expresado en el rendimiento académico.

- La investigación proceso-producto es coherente con el conductismo, pues generan respuestas observables que hacen posible la evaluación, y en la mayoría de los casos, encuentran evidencia visible u observable comprobable a simple vista.
- La investigación se llevaba a cabo en aulas donde el profesor actúa con naturalidad realizando sus tareas en su habitual contexto, por lo que dio un gran paso en la realización de las investigaciones educativas en el aula, situación que fue muy bien recibida, pues se investigaba en el “contexto real” de la práctica educativa, lo que suponía resultados más reales y fidedignos.
- Brinda pautas sobre lo que el profesor debe hacer para lograr ciertos resultados, es decir, dar a conocer que procesos deben seguir los maestros para lograr en los alumnos ciertas conductas deseadas o recetas para conseguir un determinado tipo de alumno que cubran las expectativas dominantes del momento.

Los resultados que brindan estas investigaciones son principalmente el hecho de que las actividades del docente son observables y por tanto evaluables, por lo que sirvió de base para la formación y desarrollo de los futuros docentes basado en modelos de competencias que Rodríguez (1994) menciona como

una prolongación de la micro enseñanza. Sirven para producir determinados resultados en los alumnos, y se caracterizan por ser observables, ensayables, y dominables; es decir, que los planes curriculares de las normales o escuelas de profesores se dirigen a obtener egresados con competencias que buscan el aprendizaje de destrezas específicas de enseñanza que los guiarán para desarrollar sus clases de cierta manera, dependiendo de los resultados observables esperados en los alumnos.

Las ventajas de una rápida respuesta observable por parte de los alumnos en ciertos procesos realizados por los profesores y los resultados evaluables dieron las pautas y el sustento para la elaboración de planes de intervención, lo que impulsó y dio credibilidad y prestigio al proceso-producto.

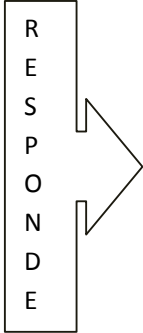
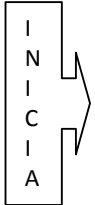
Otro de los factores que impulsaron este paradigma (aparte de las ventajas ya antes mencionadas) fue que este tipo de investigación surgió a finales de la década de 1960 y comienzo de la de 1970, cuando en Estados Unidos se dio la reacción contra lo permisivo y la cultura juvenil de libertad.

Según Medley (1979), Brophy y Good (1986) citado por Pozo(1996:19), los estudios de proceso-producto se dividen en dos líneas: la primera refiere a los trabajos centrados en el análisis de dimensiones aisladas del comportamiento del profesor ligadas a un mejor rendimiento y, la segunda a estilos docentes que van más allá de la suma de comportamientos aislados, configurando una manera global de llevar a cabo la instrucción (Bennett, 1976 en Martín, Mateos, Pérez y Pozo,1999:19) .

En cuanto a los instrumentos que se aplican en las investigaciones proceso-producto nos centraremos en el de Flanders en Coll, Palacios y Marchesi (2001). El objetivo del instrumento es verificar que el tipo de enseñanza

operacional presente en los comportamientos observados del profesor, se relacionen con el rendimiento académico de los alumnos y con actitudes que favorezcan el aprendizaje de estos últimos.

CUADRO 1. Categorías para el análisis de la interacción de Flanders (FIAC)

Habla del profesor		<p>1.-Acepta sentimientos. Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivo de un alumno de manera “no amenazante”, los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluyen también en esta categoría la predicción y evocación de sentimientos.</p> <p>2.-Alaba o anima. Alaba o alimenta la acción o comportamiento del alumno. Gasta bromas o hace chistes que alivian la tensión en clase, si bien no acosta de otro individuo. Se incluyen aquí los movimientos afirmativos, aprobatorios, de la cabeza y expresiones como <<¿um,um?>> o “adelante”.</p> <p>3.-Acepta o utiliza ideas de los alumnos. Esclarecimiento, estructuración o desarrollo de ideas sugeridas por un alumno. Se incluyen aquí las ampliaciones que el profesor hace de las ideas de</p>
		<p>4.-Formula preguntas. Planteamiento de preguntas acerca de contenidos o de procedimientos y métodos, partiendo el profesor de sus propias ideas y con la intención de que responda un alumno</p>
		<p>5.-Expone y explica. Refiere a hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos; expresa sus propias ideas, da sus propias explicaciones o cita una autoridad que no sea un alumno.</p> <p>6.-Da instrucciones. Directrices, normas u órdenes que se espera el alumno cumplirá.</p> <p>7.-Critica o justifica su autoridad. Frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno, de formas o pautas no aceptables a modos aceptables; regaña a alguno; explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace; extrema referencia a sí mismo.</p>
Habla del alumno		<p>9.-El alumno inicia el discurso. Iniciación del discurso por parte de los alumnos. Expresión de ideas propias; iniciación de un nuevo tema; libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento; formulación de preguntas pensadas por propia cuenta; ir más allá de la estructura dada.</p>
Silencio		<p>10.-Silencio o confusión. Pausas, cortos periodos de silencio y periodos de confusión en los que la comunicación resulta inteligible para el observador.</p>

Fuente: Flanders (1977) en Colomina R., Onrubia, J. y Rochera, M.

Se ha hablado de las ventajas que dio este tipo de investigación proceso-producto, pero como todo sistema innovador tiene sus críticas que en su mayoría se centran en la no consideración del contexto como mediador de la función y adquisición de competencias docentes, la evaluación del aprendizaje solo con base en el rendimiento del alumno, sin tomar en cuenta sus ideas y estado de ánimo o disposición; y la inconsistencia de las metodologías e instrumentos de investigación empleados para este tipo de investigación, entre otros .

Lowyck (1986) y Pérez Gómez (1989) en Ruiz (2001:87) se refieren a estas limitaciones en concreto, las cuales son más evidentes y explicitadas:

Definición unidireccional del flujo de influencia. Las influencias establecidas en el aula van más allá de los comportamientos docentes y del rendimiento de los alumnos, pues en muchas investigaciones (Klein, 1971; Fredler, 1975; Noble y Nolan, 1976), se ha comprobado que los alumnos por medio de sus comportamientos individuales y colectivos, explícitos o implícitos afectan el comportamiento docente y por ende al aprendizaje.

Descontextualización de la educación docente. No es posible la correcta comprensión de la práctica docente sin tomar en cuenta y analizar cómo influye el contexto social en la práctica docente y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reducción del análisis de la enseñanza a los comportamientos observables. Para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje no podemos solo tener en cuenta los hechos, sino que también son importantes los significados, las intenciones, actitudes, expectativas que tienen docente y alumnos, pues ambos son parte clave del proceso de aprendizaje.

Definición restrictiva de los productos de la enseñanza. Los productos de enseñanza no son únicamente los resultados académicos de los alumnos, ya que los efectos de la actividad de enseñanza son mucho más amplios: actitudes, expectativas, satisfacción, procedimiento de trabajo, estrategias cognitivas, etc.

Rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual. La observación y elaboración previa de las escalas simplifican el proceso de recogida de información y restringen el campo de la observación. Además, el sistema de categorías parte de una concepción tradicional de la enseñanza: explicaciones verbales, pregunta respuesta.

Marginación de las exigencias del curriculum. El paradigma proceso-producto es un esquema reduccionista, olvida integrar los procesos y los contenidos, ya que solo establecen relaciones entre la conducta docente y adquisiciones de los alumnos sin considerar el tipo de contenido, objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tampoco se tienen en cuenta diferentes estrategias metodológicas según la contextura diferencial de contenidos.

Escasa consideración del alumno como persona activa y mediadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nadie duda que en la actualidad el alumno es un activo mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la enseñanza ha de provocar el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes que permitan al sujeto desenvolverse en el medio en que vive.

Es por esto que el paradigma proceso-producto fue perdiendo terreno y en búsqueda de mejores maneras de investigar lo que sucedía en el aula se fueron modificando algunas ideas en torno a cómo debía ser visto el profesor y

el alumno, surgiendo un nuevo paradigma denominado mediacional que a continuación se explica.

1.2.2 PARADIGMA MEDIACIONAL O DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES Y ALUMNOS.

Este paradigma intenta solventar las deficiencias del anterior paradigma, considerando como mediadores y procesadores de información del proceso de enseñanza-aprendizaje al profesor y al alumno, a diferencia del anterior paradigma el cual se basa en sistemas de categorías rígidas, éste utiliza metodologías cualitativas, etnográficas, fenomenológicas, entre otras, que son más flexibles debido a la necesidad de poder interpretar las respuestas difíciles de observar de manera directa y objetiva.

“Por ello, algunos autores proponen que el paradigma mediacional adopta una perspectiva en integración e interacción entre los datos objetivos y subjetivos, y por ende, analiza la información tanto cuantitativa como cualitativamente y se dirige sobre todo al reforzamiento de las habilidades de los actores para manejarse en el contexto instructivo” (Imbernón, 2002:32).

De ahí que la preocupación del paradigma mediacional se centra en el estudio de los procesos mentales que subyacen al comportamiento de profesores y alumnos, de las estrategias de procesamiento de información, de las influencias recíprocas entre alumnos y profesores y de los procesos de construcción del propio conocimiento, de alumnos y profesores (Ruiz, 2001:88)

Asimismo, el docente ya no se considera como un ser técnico y reproducioncita que implementa destrezas fijas y adquiridas fuera de contexto y se convierte en un profesional activo capaz de reflexionar, analizar, emitir

juicios y tomar decisiones. Clark (1985 citado por Ruiz, 2001) considera al docente como un constructivista que continuamente va elaborando estrategias de actuación a partir de procesos de análisis y de reflexión en el contexto en el que actúa.

En cuanto a la formación del docente se basa en establecer estrategias, habilidades y/o destrezas de pensamiento, de percepción de estímulos y por ende, en el desarrollo de las capacidades para interpretar, reflexionar y evaluar dichas estrategias. Marcelo (1987) define al profesor como el sujeto que toma decisiones, considerando esta estrategia como la más importante por desarrollar.

Ante tal panorama, tres son las líneas de investigación (análisis del pensamiento docente, del pensamiento del alumno y de la influencia mutua entre docente y alumno). Según Pérez, A (1989 en Ruiz, 2001:89) el paradigma mediacional tiene tres concepciones: **el paradigma mediacional centrado en el alumno, el centrado en el profesor y el centrado en ambos o integrador** que serán explicados a continuación para una visión panorámica de este paradigma mediacional; aunque únicamente para fines de esta investigación rescataremos el centrado en el profesor al ser el que nos permitirá alcanzar los objetivos de esta investigación.

Paradigma mediacional centrado en el alumno

Se impulsa gracias al desarrollo de teorías cognitivistas del aprendizaje, centrándose en el análisis de los procesos internos, estrategias de pensamiento de información y en las formas de mediación en el aprendizaje del alumno, es decir que se centra en lo que piensa y cómo lo piensa.

Por lo tanto genera una nueva visión del comportamiento del alumno como mediador de su propio aprendizaje, es decir que no sólo recibe la información tal cual se la dan, sino que la interpreta y reconstruye generando un nuevo conocimiento.

“El comportamiento del profesor y los materiales y estrategias de instrucción no causan el aprendizaje del alumno, influyen en los resultados solo en la medida en que activan respuestas de procesamiento de la información. Ante un mismo comportamiento del profesor o estrategia de instrucción, distintos alumnos pueden activar distintos procesos cognitivos, o no activar ninguno”. (Pérez Gómez en Gimeno y Pérez 1983:121)

Como lo menciona Pérez Gómez, el profesor y los materiales solo sirven de apoyo para generar habilidades y destrezas para estimular los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben tener en cuenta la influencia de las elaboraciones personales del alumno, ya que según Piaget éste no es un mero receptor de estímulos.

Las investigaciones en torno a esta temática se centran en descubrir cómo percibe el alumno las demandas de las tareas del aprendizaje escolar y si los estímulos para la realización de estas tareas son relevantes; si el alumno se implica autónomamente en el desarrollo de los procesos que requieren las tareas asignadas y los tipos de procedimientos mentales que utilizan los alumnos para la organización y asimilación de los nuevos contenidos, así como la relación de conceptos que llevan a cabo para la resolución de problemas.

Paradigma mediacional centrado en el docente

Este paradigma supone una perspectiva enfocada en la enseñanza más que en el aprendizaje; el objeto de las investigaciones es aclarar los factores que intervienen en el pensamiento que guía el comportamiento docente. Como menciona Shavelson (1981), el profesor es quien interpreta, evalúa y da significado a las personas, objetos o situaciones en el proceso de enseñanza, es decir, el docente es el que construye el significado de cada contexto y le concede cierto sentido.

Jackson (2002), describe la complejidad de la tarea docente, diferenciando las fases pre-activa e interactiva de la enseñanza con la finalidad de describir el pensamiento del docente y comprender mejor lo que sucede en las aulas. Resulta importante retomar esto, ya que lo que los docentes hacen en consecuencia de lo que piensan, determina indiscutiblemente el logro de crear nuevos conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias en los alumnos, visibles en su rendimiento posterior.

Clark y Peterson en Wittrock (1990), muestran que las relaciones entre la conducta del maestro, la del alumno y el rendimiento de éste son recíprocas. Es decir, que este modelo es representado de forma cíclica, en él la conducta del docente influye en la conducta y rendimiento del alumno y éste, a su vez, afecta a la del docente.

Las investigaciones educativas que se han desarrollado en este paradigma, se dirigen al estudio de varios procesos, tales como:

En primer lugar, se dirige al estudio de:

Juicios valorativos que los docentes realizan en los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje y las decisiones que toman en función de estos.

*Los procesos de reflexión sobre su práctica docente durante y después de ésta lo que permitirá la mejora de dicha práctica.

*Las teorías implícitas que hacen referencia a los valores y actitudes que los docente tienen en la enseñanza.

*La formación de las teorías y creencias pedagógicas que guían el comportamiento docente.

Shavelson y Stern (1981) distinguen dos fases en la toma de decisiones que son el *pre-activo o de planificación*, en la cual el profesor toma las decisiones de cómo actuará en la fase interactiva de manera ordenada previendo posibles errores y, la *interactiva o de desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje* en la que el docente busca indicios que le permitan saber si la actividad se desarrolla de manera adecuada y, en la que toma decisiones en función de la mejora de las actividades que en el momento se están realizando, retomando estrategias que en otros momentos le hayan sido de utilidad.

Los profesores al momento de tomar decisiones utilizan distintos tipos de información: las condiciones antecedentes que refieren a la información de los alumnos (características físicas, escolares y psicológicas), propiedades de la tarea o actividad y sobre el contexto escolar.

Sus propias creencias, decisiones que toma el profesor en función de sus teorías implícitas sobre el aprendizaje, y concepciones sobre sus opciones didácticas más pertinentes para el contenido que imparten y sobre conceptos relacionados al cómo aprenden y se desarrollan los alumnos.

Estos procesos anteriormente planteados sobre el pensamiento de los profesores, se retomarán en el siguiente capítulo con mayor profundidad.

Paradigma mediacional integrador o mixto.

En éste se considera tanto al docente como al discente como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje y la influencia recíproca entre ambos, como personas que generan procesos mentales, toman decisiones y emiten juicios influenciados por las creencias y teorías implícitas. Como menciona Pérez, A en Gimeno y Pérez (1983:123):

“El propósito de este modelo conceptual no es el de estudiar la eficacia docente sino analizar las formas de la influencia recíproca entre alumnos y profesores e indagar sobre la vida mental de ambos en el aula”.

Dicho paradigma se ha enfocado en investigaciones cualitativas de la enseñanza, retomando la consideración del alumno y al docente como mediadores de su propio aprendizaje. Además de considerar al docente como una persona reflexiva, emite juicios y toma decisiones, que en gran medida esta influenciada por el comportamiento, las creencias y saberes del docente y que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.3 PARADIGMA ECOLÓGICO

Este paradigma surge en los últimos años de la década de 1970, considerando las variables contextuales como aspectos de influencia directa en la interacción maestro-alumno. Es un planteamiento conceptual que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y de significados que se

producen en el aula (Pérez, A en Gimeno y Pérez: 1983), es decir que ve a las relaciones que se dan en el aula (maestro-alumno) como un intercambio de significados, creencias, valores, ideas y culturas entre los diferentes sujetos que intervienen en la vida real del aula.

Green (1983 en Wittrock, 1990) define *aula* como medios comunicativos en que los hechos que constituyen la vida cotidiana se entienden como parte de la interacción entre profesor y estudiante; por lo tanto los hechos del aula son actividades dinámicas construidas por docentes y alumnos para procesar sus propios mensajes y comportamientos al trabajar con ellos y con los de los otros.

Por lo tanto, en este modelo el aula se considera un espacio psicosocial de comunicación e intercambios que buscan la relación entre el espacio social del aula y la conducta, por medio de la participación activa de todos los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de este paradigma es comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje desde el punto de vista de los participantes identificando factores sustentantes de enseñanza y actividad comunicativa que conducen a la evaluación de la capacidad del estudiante. Esto es, tratar de explicar coherentemente el funcionamiento de la clase, así como la comprensión del por qué de la eficacia docente, y por ende el reflexionar y determinar cómo y por qué aprenden los alumnos.

La metodología que se utiliza en este paradigma se basa en la observación participante y en la que el docente es un miembro más del equipo de investigación, el cual debe ser capaz de adaptarse y crear una estrategia de innovación a partir de la indagación y la experimentación en la acción, buscando la comprensión de los fenómenos que su suscitan en un contexto concreto, específicamente en el aula.

Por otra parte, la formación del docente desde este paradigma se basa en la investigación de contextos mediante la observación y reflexión crítica de fenómenos que ocurren de manera natural y posteriormente, mediante la colaboración de otros profesionales y asesoría de personal experto se logran las políticas y los programas de la formación de los docentes.

En resumen, este paradigma se caracteriza por:

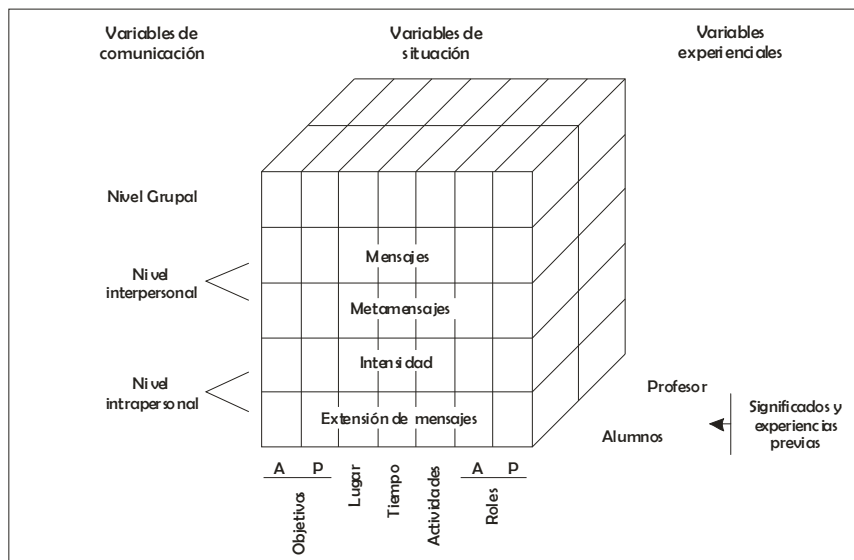
- Ver al contexto (endógeno, exógeno) como un escenario básico de análisis en que se desarrolla la formación y la recogida de datos.
- El contexto induce el comportamiento que favorece la adaptación de las demandas contextuales de los participantes de enseñanza-aprendizaje, es decir que existe una interrelación entre el comportamiento de los sujetos y el contexto.
- La investigación de procesos enseñanza-aprendizaje necesita de la ayuda de otras ciencias sociales (sociología, antropología, psicología, sociolingüística, entre otras).
- Preocuparse por el por qué del comportamiento de alumnos y profesores y conocer cuáles son los motivos y razones de dicho comportamiento.
- Ver al profesor como un transformador de la realidad capaz de reflexionar sobre su práctica y de evaluarse, dependiendo en gran medida de sus concepciones y creencias pedagógicas.

Dentro de este paradigma ecológico surgen dos modelos representativos, planteados por Tikunoff y Doyle (1979) en los que el grupo es fundamental que influya en la acción del profesor y en la del alumno.

El modelo de Tikunoff (1979 en Ruiz, 2001), denominado modelo semántico-contextual sostiene que en la enseñanza hay tres tipos de variables contextuales:

- Variables Situacionales: Aparecen objetivos, expectativas, tanto del alumno como del docente y el contexto de interactividad (actividades, tareas, roles, tiempos)
- Variables Experienciales: Las experiencias y significados que los participantes utilizan en la interacción hacen que den significado a los fenómenos en el aula.
- Variables Comunicativas: Son los contenidos de los intercambios en los niveles intrapersonal, interpersonal y grupal.

Esquema 1. Modelo semántico contextual de Tikunoff (1979 en Ruiz 2001:97)



Por otra parte en el modelo de Doyle (1985 en Ruiz, 2001), se intenta obtener los significados de tareas y actividades por realizar, así como contextualizarlas, es decir, el espacio ecológico del aula se construye desde dos subsistemas interdependientes, los cuales son la estructura de las tareas académicas y la estructura social de participación. Ambas producen demandas de aprendizaje, que interactuarán dialécticamente con el comportamiento del profesor. No obstante los problemas que plantea este paradigma se centra en la problemática que genera el recoger información para el análisis de la realidad social, pues el contexto es sumamente imprevisible, cambiante y complejo.

Además, debido a que las investigaciones provenientes de este paradigma son de casos concretos y de contexto único, se hace imposible su generalización para formular principios teóricos.

Finalmente, los métodos de investigación, en algunas ocasiones, no se encuentran bien documentados o incompletos; dificultando la claridad de la investigación.

A lo largo de este capítulo se explicó cada uno de los paradigmas con el fin de generar un panorama total de la clasificación de las investigaciones educativas, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la función de los docentes.

Para fines de nuestra investigación en el siguiente capítulo, nos enfocamos en el paradigma mediacional, centrado en el maestro, ya que estudia en profundidad las concepciones, pensamientos e ideas, así como creencias y teorías implícitas que el docente tiene, lo que le da sentido y estructura al desempeñar su práctica en el aula.

CAPÍTULO 2

2. EL PENSAMIENTO DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA, BAJO LA PERSPECTIVA DEL PARADIGMA MEDIACIONAL

En el presente capítulo se abordará el pensamiento de los docentes desde el paradigma mediacional centrado en el docente, ya que como se mencionó en el capítulo anterior este paradigma se enfoca en el estudio de los procesos mentales y perceptuales que se expresan en el comportamiento de profesores, la forma en que procesan la información y los procesos de construcción del conocimiento.

Para conocer el origen y función del pensamiento de un docente, tendremos que echar un vistazo a su formación inicial y permanente, así como a los modelos de formación más representativos de un profesor, pues con ello se podrá conocer, bajo qué línea de formación el docente se guía en su práctica educativa y, qué conocimientos y habilidades son necesarios para el desarrollo de una actividad, mejor conocidos como competencias, y algunas competencias que debe tener un profesor universitario se tratarán a fondo ya que son de gran utilidad para el mejoramiento y desempeño en la práctica docente.

2.1 El docente, su formación inicial y permanente.

El término formación es muy amplio y variado pues existen muchas y muy diversas maneras de formarse, por ejemplo formarse en la música, en la danza, en el útero de la madre y a lo largo de la infancia por medio de nuestros padres, familia y la sociedad en general.

Incluso, la formación de un individuo es: (a) histórica, porque el individuo y el medio ambiente constituyen un proceso de interrelación que se inicia antes del nacimiento, y que continúa evolucionando a partir de influencias del contexto social en el que se desenvuelve. (b) Se refiere a lo social porque se genera en las relaciones entre individuos y, (c) es dinámica porque se encuentra en constante cambio a medida que el individuo comprende y transforma su realidad.

Ferry (1990) señala que la formación se realiza a lo largo de la vida del ser humano, desde la primera infancia hasta la última etapa; la tercera edad, es la escuela de la perpetuidad, y se concreta en diferentes tiempos y espacios.

Además, en la escuela nos formamos, pues adquirimos maneras de actuar y de pensar que son determinadas por los contenidos, la institución y principalmente por el propio profesor.

Ducoing (2003) menciona que desde el punto de vista de la praxis, la formación se refiere a un acto de creación, a una voluntad, a un deseo y a un poder de transformación y de autocreación con el otro y con los otros, y en donde la interacción entre sujetos permite reflexionar, conocer y transformar. Esto es, que la formación es individual, pero a la vez se da con los demás ya que, como sostiene Ferry, el sujeto requiere del otro y utiliza mediaciones para lograrlo.

En la misma línea, Honoré (1980 en Ibáñez, 2008: 162) afirma que:

“La formación es una actividad por la cual se buscan, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego internalizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma y enriquecida con significado”.

En conclusión, el término de formación docente se maneja en este trabajo bajo dos perspectivas: individual y social, ya que la formación es un proceso de desarrollo social, pues fortalece la adquisición de actitudes, valores y habilidades que le permiten al sujeto relacionarse, convivir y aprender de los demás, y al mismo tiempo, uno tiene el trabajo de formarse sobre sí mismo, sólo se podrán adquirir los conocimientos si uno tiene la disposición y el interés por aprender.

Para llegar a ser profesor se debe tener una formación que se divide en dos etapas: inicial, que permite el desempeño de la futura labor de enseñanza y, permanente, en la que se adquieren, estructuran y reestructuran conductas, conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función, en este caso, la docente.

A la formación que se da en la normal o en la universidad, que es anterior a la incorporación al trabajo profesional, se le denomina *formación inicial*, al ser en la que se prepara para obtener un título o grado que avale que se cuenta con los conocimientos para ejercer la profesión. Sin embargo, la mayoría de los profesores en servicio consideran a la formación como una acción pasada y que ha concluido pues son muy pocos los profesores que demandan cursos o actualizaciones para mejorar su práctica (Reyes, 1993).

Enfocándonos en profesores de nivel superior encontramos que no siempre cuentan con una formación inicial en las escuelas normales, sino que son egresados de universidades y por lo tanto, en general, cuentan con una formación disciplinaria, pero no docente.

Reyes (1993) reconoce tres momentos en la formación inicial del docente:

- Primer momento: la decisión de ser maestro y el ingreso a la normal

Existen deseos, expectativas y razones para decidir ingresar a la normal, en el estudiante se tiene una idea de lo que implica ser maestro obtenido de sus años de estudio en los diversos grados educativos anteriores y que al momento de entrar a la normal causa un choque de expectativas.

- Segundo momento: es el que va del proyecto personal al proyecto institucional

En éste, el sujeto asume en mayor o menor grado el proyecto institucional siendo menos dominantes sus expectativas personales. La institución impone a través de contenidos y normas un ideal de maestro como referente para los alumnos y es el que determina el deber ser de los mismos, así como el tipo de formación que influirá en su ejercicio profesional.

- Tercer momento: se da al concluir la formación inicial

En ésta, los recién egresados se cuestionan sobre su formación, conocimientos adquiridos y su aplicación en la realidad, es decir si se encuentran lo suficientemente preparados para enfrentarse a un grupo de alumnos.

En general se puede decir que la formación inicial es previa a la práctica profesional y que es de gran impacto en los docentes tanto en sus pensamientos como en sus acciones al momento impartir una clase, pero la formación no termina aquí, sino que continúa dependiendo de los intereses, expectativas y deseos de cada profesor, con la finalidad de mejorar la calidad

de enseñanza, mediante cursos, diplomados, posgrados entre otros. Todo ello conocido como formación permanente.

La UNESCO, define la formación permanente del profesorado como un “proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinada por la necesidad de actualizar los conocimientos en consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias”. (Imbernón, 1998:7)

Complementario a lo anterior, Imbernón (1996:13) afirma que la formación permanente en cualquier nivel educativo supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y profundizadora de la formación inicial, con el fin de perfeccionar su actividad docente.

2.2 Los modelos de formación docente.

En el ámbito de formación, un modelo es un esquema interpretativo que selecciona datos de la realidad y los estructura en función de lo más importante para el conocimiento de dicha realidad a la que hace referencia. En Pedagogía existen muchos modelos que en su mayoría se contraponen, pero ninguno es mejor que otro. Estos modelos sirven como esquemas para el desempeño y, en este caso, la formación de un maestro.

Hoy en día existen diversas clasificaciones sobre los modelos de formación docente (ver Doyle 1979; Gimeno y Pérez 1983, entre otros) pero para fines de esta investigación retomaremos los de Ferry (1990), por ser este autor, quien previamente al diseño de sus modelos de formación, se preguntó cuáles eran los efectos de un sistema de formación de docentes y cómo repercutían e impactaban en el día a día de su práctica. Asimismo, dichos modelos fueron

analizados por Develay (1994 citado por Porlán, 1998) desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica.

Las referencias por las que se centró en su categorización fueron el tipo de proceso, su dinámica formativa y su modo de eficiencia. Sin embargo, Ferry (1990:67) menciona que dichos modelos son teóricos, refiriéndose a que ninguna práctica puede construirse exactamente sobre uno de estos modelos, ni los toma como principios, esto es, que ningún modelo abarca por completo las características ni los diversos momentos por los que atraviesa la práctica, ya que la docencia es una actividad muy compleja.

Modelo centrado en las adquisiciones (Ferry Gilles)

Este modelo define la formación como una adquisición o perfeccionamiento de un saber, una técnica una actitud, un comportamiento, es decir lograr una capacitación (“savoir faire”).

Este modelo reduce la noción de formación a la de aprendizaje en su acepción más estricta, es decir, la formación se limita a recibir conocimientos y sólo a eso. El proceso de formación se organiza en función de resultados evaluables y constatables cuya obtención garantizará un nivel de competencia en términos de conocimientos, comportamientos, actuaciones y habilidades. Esta formación tiene una lógica interna de didáctica racional, con sus progresiones, sus adiestramientos sistemáticos y sus controles en cada etapa. Los contenidos y objetivos de la formación son establecidos previamente de manera jerárquica por el que concibe la formación y se adaptan más o menos al formador. Así mismo, en este modelo surgen los tipos de información basados en el conductismo y la pedagogía por objetivos. Por último, define a la enseñanza como un oficio que se debe aprender, un conjunto de técnicas que

debe dominar el formado, siempre entendiendo la práctica como una aplicación de la teoría.

Según Develay en Porlan (1998) este modelo interpreta a la práctica como una aplicación de la teoría. Para este autor, las escuelas normales francesas ilustran adecuadamente este modo de formar, modelo que también se efectúa en las escuelas normales mexicanas.

Modelo centrado en el proceso.

Al igual que el anterior modelo, formarse significa adquirir y aprender, sólo que en éste, la noción de aprendizaje es más abierta, incluyendo todo tipo de experiencias en el que la sensibilización, liberación o movilización de energía existente en el exterior juegan un papel importante para lograr un aprendizaje empírico o situado.

Este modelo plantea que el trabajo de formación tiene mayor relación al proceso y a sus peripecias (modo de hacerlo y cómo hacerlo), que a las adquisiciones inesperadas a las que da lugar (lo que se adquiere). El enseñante no es un distribuidor de conocimientos. Su acción pedagógica tanto dentro como fuera de la institución supone madurez, capacidad de enfrentar situaciones complejas, así como responder preguntas imprevistas. Al igual la formación se visualiza mediante la experiencia que se proporciona a los profesores de manera deliberada. Además, esta formación es concebida como desarrollo personal a través de experiencias y actividades que necesita un estilo diferente de intervención al tradicional, pues favorece el trabajo en equipo, motivación en los alumnos, y guía individual o grupal sobre la elaboración de algún trabajo.

Para Develay, se trata de un modelo en el que la práctica se transfiere desde la propia práctica, sin recurrir a la teoría y donde se aprende por tanteo: por procesos repetitivos que se corrigen unos a otros.

Modelo centrado en el análisis.

En este modelo formarse significa adquirir y aprender continuamente. Se fundamenta en lo imprevisible y no dominable. Dice que aquél que se forma bajo este patrón, sigue a lo largo de su trayectoria un trabajo en función de las condiciones específicas de las situaciones a las que se enfrenta. El docente en todo momento un trabajo de estructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad, es decir, que de acuerdo con el problema al que se enfrente el docente encuentra una manera de resolverlo, y si se le vuelve a presentar algo parecido pero en un contexto diferente, lo puede retomar y reformular para generar así una mejor opción que se adecúe al nuevo contexto.

El objetivo de dicho modelo es saber analizar los momentos y determinar qué enseñar y cómo enseñarlo sin la necesidad de basarse en recetas preestablecidas. Los maestros de este modelo elaboran instrumentos para su práctica y los medios de su formación.

El análisis para este modelo es fundamental pues sólo mediante él se inicia el trabajo de formación, pues permite interrogar la realidad, el origen de la realidad y la perspectiva de la cual surge, teniendo así un panorama general del entorno y por ende los conocimientos necesarios para tomar una decisión que favorezca la enseñanza.

Develay, describe este modelo como una interacción reguladora entre la teoría y la práctica, es un ir y venir de la una a la otra por medio de la reflexión (procesos de metacognición).

En definitiva, cualquier modelo de formación que adquiere un docente, va acompañado de conocimientos, habilidades y destrezas, que son indispensables para el buen desarrollo y manejo de una actividad o problema, integrando, ya sea el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, denominando a este concepto como “competencias”, que son de gran utilidad para el mejoramiento y desarrollo del desempeño en la práctica del docente. A continuación se expondrán los modelos de profesor que propone el autor Zabalza y algunas competencias que desarrolla el profesor universitario durante su práctica.

La formación centrada en las competencias (Zabalza)

Zabalza (2003) realiza un análisis que diferencia tres modelos de profesores universitarios para conocer el tipo de enseñanza que imparten, o como él los llama “modelos de aproximación a la docencia”, y éstos son:

- a) Aproximación empírica y artesanal: El conocimiento del maestro es personal basado en su propia experiencia directa y en los comentarios de sus colegas, que sirve de base para sus ideas, convicciones, planteamientos y formas de actuación que emplea como docente. Sin embargo, este modelo se trata de algo superficial, asistemático y vago; basado en intuiciones más que en datos sistemáticos sobre lo que sucede en la práctica.

- b) Aproximación profesional: El conocimiento de la enseñanza se lleva a cabo de una manera más formalizada y sistemática, basada en datos obtenidos a través de procesos y fuentes seleccionados para ello y en sistemas de análisis contrastados y válidos. Constituye una dimensión importante del perfil de los profesionales de la enseñanza y requiere de

una formación específica para llevarla a cabo. Este modelo se establece como una competencia profesional, ya que requiere de conocimientos específicos, de un sistema de análisis que engloba elementos teóricos y técnicos. A diferencia del modelo de aproximación anterior, constituye mayor nivel de exigencia, pues se trata de una de las competencias que caracterizan a los profesionales que la ejercen. Y su finalidad es la mejora de la enseñanza, siempre y cuando el docente llegue a conocer más sobre el trabajo que hace y la función que desempeña.

c) Aproximación técnica especializada: Modalidad propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza que sirve para identificar y describir de forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados, los diversos factores y condiciones que se implican en la enseñanza y aprendizaje.

Puede estar orientada al control, la investigación o a la mejora de los procesos estudiados que pretenden analizar su desarrollo de una manera muy pormenorizada.

De ahí que el autor retoma el segundo modelo, ya que éste contiene un mayor nivel de exigencias por tratarse de un conocimiento más sistemático y fundamentado por datos obtenidos en sistemas de análisis contrastados y válidos. Este modelo tiene como finalidad, la mejora de la enseñanza a partir del conocimiento y manejo de ciertas competencias profesionales que definen el perfil docente, y por ende, permitir mejores condiciones para mejorar su calidad en la práctica día con día.

En este sentido define competencia como:

“Constructo molar que sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad [...] que suele exigir la presencia de un número variado de competencias que pueden posteriormente ser desglosadas en unidades más específicas de competencia”.

Zabalza (2003:70)

Las competencias no surgen espontáneamente o por vías únicamente experienciales, sino que requieren de conocimientos especializados, es decir que no se da por la simple práctica, sino que requieren de teoría. Por ello Zabalza explica diez competencias que debe adquirir el docente universitario para lograr una buena práctica (planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; competencia comunicativa; manejo de las nuevas tecnologías; diseñar la metodología y organizar las actividades; comunicarse-relacionarse con los alumnos; tutorizar; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; identificarse con la institución y trabajar en equipo). Sin embargo, para fines de esta investigación solo nos basaremos en cinco de las diez competencias que propone el autor y son las que retomaremos en la metodología de esta investigación.

2.3 Competencias docentes del profesor universitario.

2.3.1 Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se entiende planificar por:

“Planteo racional para regular y prever los efectos escolares y su reparto en las diferentes ramas de la enseñanza, como los problemas de estructuras de contenidos de método y técnica en el

desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, de enseñanza de formación y educación.

En sentido restringido es la realización de un plan de acción por objetivos para regular y prever la puesta en marcha de acciones de enseñanza, de formación y de educación”.

Diccionario de las Ciencias de la Educación (1995: 304)

La competencia planificadora de los docentes, su capacidad para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de la disciplina y su propia iniciativa profesional para el diseño de un programa, entre el poder académico de los catedráticos y la autonomía del profesor, entre la visión de la disciplina y la intervención del departamento en su función de revisar y coordinar los programas, entre otras. Este equilibrio es una condición indispensable en la planificación de la enseñanza.

Así mismo al planificar se deben tomar en cuenta los contenidos de la disciplina, el marco curricular en que se ubica, una visión propia de la asignatura y de su didáctica, las características de los alumnos y los recursos disponibles.

Cuando se planifica se intenta convertir una idea en un proyecto de acción, y para lograr que sea una buena planeación es necesario tener conocimientos sobre la disciplina, la planeación, los propósitos a alcanzar y alternativas de acción que se puedan introducir en el proyecto. Al momento de planear influyen las ideas pedagógicas, conocimientos científicos y experiencia didáctica, pues interviene la elección de una planeación lo más adecuada posible a la materia, los contenidos más importantes, y tomar en cuenta las necesidades y habilidades del grupo.

En esta misma línea Shavelson y Stern (1981) afirman que los profesores al momento de planear lo hacen con base en sus características cognitivas y actitudinales, así como sobre la información que disponen, las tareas, el ambiente en el que se trabaja y la idea que se tenga sobre los estudiantes, e incluso sobre sus creencias, experiencias y saberes.

Finalmente, lo que se debe planificar, como ya sabemos, son los objetivos, contenidos, metodología y evaluación; pero recientemente, han surgido otras dimensiones importantes: como la contextualización del proyecto, entendida como situar en un marco de condiciones y circunstancias las estrategias de apoyo a los estudiantes, es decir, el manejo de guías didácticas, sistemas de tutorías, etc.; y evaluar el desarrollo del programa, donde interviene la recolección de datos y el análisis de éstos para la identificación de reajustes en la siguiente fase de trabajo.

2.3.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios.

Esta competencia está vinculada a la anterior, pero se independiza por su importancia desde el punto de vista científico (selección de contenidos) y didáctico (preparar los contenidos para ser enseñados).

Entendiendo contenido como:

“Algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado”. (Gimeno, 1998:65).

En este sentido Gimeno menciona que la acertada selección del contenido de la enseñanza (que debe constituirse en una selección de la cultura) permitirá el adecuado desarrollo curricular, es decir, el correcto manejo de los contenidos representa retos a los docentes, ya sea por su escaso conocimiento científico,

o a la incapacidad de combinar dicho conocimiento científico con la capacidad de preparar los contenidos para ser enseñados.

Hoy en día como lo menciona Shulman en Wittrock (1990), todavía existe un punto perdido (*missing point*) referente a la conexión en el aula entre los contenidos a aprender y una óptima manera de abordarlos para propiciar el aprendizaje. Son tres aspectos o unidades de competencia necesarios para propiciar el aprendizaje: *seleccionar, secuenciar y estructurar* didácticamente los contenidos de la materia correspondiente. En la correcta manera de llevarlos a cabo reside la mejora de la educación, pues algunos de los profesores universitarios se preocupan más por la selección de los contenidos de la asignatura, dejando a un lado el cómo lo van a enseñar, debido a que consideran que la enseñanza se adquiere en el día a día del aula y no en la obtención de conocimiento didáctico sobre el contenido curricular.

De manera contraria, se encuentran los docentes que buscan hacer sus clases más activas en donde los alumnos discutan y dialoguen entre sí, y en la que los contenidos son los menos importantes pues ya tendrán tiempo de ampliarlos cuando acaben su carrera. (Zabalza, 2003:78).

Es por esto que *seleccionar* buenos contenidos quiere decir elegir lo más importante para la materia en cuestión, ordenarlos de acuerdo con el perfil que se está formando, adecuarlos a la situación de tiempo y recursos con los que se cuenta, y organizarlos de modo que sean accesibles a los estudiantes permitiéndoles abrir las puertas para aprendizajes post- universitarios. Sin olvidar que los contenidos y su importancia no están derivados solamente de sus características en sí, sino también del cómo, cuándo, el porqué y para qué utilizarlos.

Existen dos aspectos de vital importancia en este tema:

En primer lugar, es necesario romper con la idea de que todos los contenidos figuran con la misma relevancia. Es importante que el docente pueda reconocer que no todos los contenidos son relevantes, haciendo una distinción entre los más y los menos importantes, generando una visión de todo el contenido curricular de la materia.

En segundo lugar; está la *secuenciación de los contenidos*, que es el orden en que se introducen, así como la relación que establecen entre ellos, pues condicionan la manera en que los alumnos podrán aprenderlos. Propiciando que construyan esquemas conceptuales significativos.

La manera más común de ordenar los temas es siguiendo un criterio ya sea cronológico, de lógica interna, facilidad-dificultad, etc., que es una manera de ponerlos unos detrás de otros. Pero es importante que se conozcan otros tipos de secuenciación más ricas que permitirán a los alumnos un mejor aprendizaje, como son: (a) las secuenciaciones de diversos niveles de centralidad, que se refiere a identificar los temas o conceptos claves, que sirven como punto de anclaje a los demás temas. Estos temas centrales reciben mayor atención, y se les va relacionando entre ellos y con el resto de temas menos importantes, (b) la secuenciación con saltos, permite el establecimiento de conexiones entre el tema que se trabaja y otros que vendrán más adelante o que ya se han visto, enriqueciéndolos con nueva información y creando un conocimiento más amplio. Si estos saltos se hacen no sólo con una disciplina, sino con otras y desde diferentes enfoques, entonces, se posibilitará el desarrollo de un conocimiento más significativo, creando así redes de significados.

En general existen muchas y diferentes maneras de secuenciar los contenidos pero lo más importante es considerar la forma en que se organicen los

contenidos se tendrán importantes repercusiones en la calidad del conocimiento que los alumnos construyan.

2.3.3 Manejo de nuevas tecnologías

Es conveniente precisar el término “tecnologías”, asociado con la palabra “nuevas”. Como afirma Blázquez (1994 en Villaseñor, 1998:21):

“La denominación de nuevas tecnologías comprende todos aquellos medios al servicio de la mejora de la comunicación y el tratamiento de la información que van surgiendo de la unión de los avances del desarrollo de la tecnología que están modificando los procesos técnicos básicos de la comunicación”.

Las nuevas tecnologías se han convertido en herramientas insustituibles y de mucho valor y efectividad en el manejo de información con propósito didáctico.

La importancia de estas nuevas tecnologías no se refiere a lo moderno o equipado que sea nuestro equipo, sino hasta dónde se ha integrado a la labor docente y cómo la ha transformado. Es por esto, que el punto más crítico de la tecnología reciente como de la más antigua es su capacidad transformadora. Los medios antiguos como el video y proyectores facilitan hasta cierto punto la transmisión de la información, pero no transforman el modelo de enseñanza tradicional universitario, donde la cátedra del profesor sigue siendo el método didáctico.

Por otra parte, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) como el internet, e-mail, videoconferencia y multimedia tienen un efecto potencialmente transformador, pues no sólo cambian el rol docente, sino que además origina la necesidad de crear técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia para la docencia universitaria que en colaboración con los maestros tendrían una gran incidencia en la

calidad del trabajo. Sin embargo la realidad sigue siendo que algunos materiales son de muy baja calidad, y dependiendo del uso que le dé el docente se reproducirán modelos de enseñanza-aprendizaje de tipo conductista que no generan retos intelectuales para sus usuarios, limitándose a la simple incorporación de soportes novedosos, mientras que la práctica didáctica no mejora e incluso retrocede. Pero, si por el contrario se maneja de modo constructivista favorecerá la construcción (individual) y co-construcción de aprendizajes significativos (profesor alumno, alumno-alumno) logrando una evolución y mejora en la didáctica del docente.

La incorporación de nuevas tecnologías debería ser una oportunidad para cambiar la práctica de la docencia universitaria, haciendo posibles nuevas modalidades de enseñanza a distancia, o semipresencial, lo que genera la necesidad de nuevas competencias en profesores y alumnos para que resulten exitosas.

Con respecto a los profesores sería necesario que adquirieran nuevas competencias en la preparación de la información, y las guías del aprendizaje así como el mantenimiento de una relación tutorial por medio de la red. Esto sin olvidar que los profesores deben seguir teniendo el dominio de técnicas didácticas que habitualmente utilizan en el aula.

Los alumnos además de la competencia técnica del manejo de la computadora y el internet (saber navegar) deben desarrollar la capacidad y actitud para llevar a cabo un aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida y estrecha, académicamente hablando, con su tutor.

En general se busca sacar provecho de las nuevas posibilidades de interacción que brinda las NTIC. Para que esto sea posible es necesario que: se transforme el rol del profesor pasando de ser el que daba la información a ayudar y orientar al alumno en la navegación en el vasto universo de

información que brinda la red, enseñándole a discriminar la información basura, es decir que no sirva, así como orientando su búsqueda.

Además el nuevo papel del docente se extiende a guiar al alumno para la adquisición de habilidades de intercambio de información o expresión con otros alumnos y profesionales de otras universidades.

Es por esto que el docente deja de tener el papel principal en la provisión directa y presencial de información y pasa a desempeñar un papel de guía u orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto para que el cambio de rol del docente sea posible es necesario que el papel de las NTIC'S en el proceso de formación se transforme, así como su integración a la currícula sea completa.

Dicha integración, según Iglesias (2001 en Zabalza, 2003:95) debe hacerse en tres niveles:

1.- Como objeto de estudio: enseñar a los alumnos desde el principio a manejar las NTIC'S como herramienta necesaria para su proceso de aprendizaje.

2.- Como recurso didáctico: las NTIC'S son un recurso didáctico al servicio de la enseñanza (utilizada por el profesor) y como aprendizaje (cuando las usa el alumno) porque permite tener acceso a una importante fuente de información tanto a alumnos como al mismo profesor para el enriquecimiento de un tema que estén abordando.

3.- Como medio de expresión y comunicación: profesores y alumnos debe acostumbrarse al uso de nuevos canales de comunicación como herramientas que favorezcan las relaciones entre profesor y alumno y, como vías de apoyo a la docencia.

En conclusión, como afirma Délors (1999:161 en Melaré, 2007)

(...) la introducción de medios tecnológicos permiten una difusión más amplia de documentos audiovisuales y de los recursos de la informática, para presentar nuevos conocimientos, enseñar competencias o evaluar aprendizajes... Bien utilizadas las tecnologías de la comunicación pueden volver más eficaz el aprendizaje y ofrecer al alumno una vía seductora de acceso a conocimientos y competencias.

2.3.4 Diseñar la metodología y organizar las actividades

En esta competencia se pueden integrar la toma de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes.

A continuación se hará referencia a algunos contenidos fundamentales de esta competencia.

Organización de espacios.

Anteriormente, se consideraba que el lugar y las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente constituía una variable secundaria y de escasa relevancia pero por el contrario, hoy se sabe que la calidad de los espacios influye en el nivel de identificación personal no sólo con el espacio en sí mismo, sino con la institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes y en el nivel de satisfacción de profesores y alumnos.

Cabe señalar que la única posibilidad de transformar la docencia universitaria de una práctica de lección magisterial (en la que habla el docente en mayor cantidad) a una en la que se cree un ambiente de aprendizaje en donde los alumnos desarrollen un aprendizaje significativo es la correcta organización de los espacios y recursos disponibles. Por ello, los docentes deben saber cuáles son sus efectos y hacer lo necesario para crear un buen ambiente

neutralizando los malos espacios. Es por esto que los espacios sirven como estructuras de oportunidades convirtiéndose en agentes del aprendizaje, escenarios que invitan a trabajar de diversas maneras. Al poner mayor interés en los espacios se quita la carga protagonista al profesor, generando un aprendizaje más autónomo al alumno.

La selección del método.

La metodología didáctica es uno de los elementos básicos de los proyectos formativos. En las universidades se emplean metodologías didácticas muy apegadas al modelo tradicional. Es por esto que se deben buscar alternativas que permitan el mejoramiento de las metodologías didácticas, pero antes de analizar las posibles metodologías es necesario aclarar a qué nos referimos con método.

El término método, es muy amplio y heterogéneo, en el que caben muchos componentes, como la manera de abordar un tema, las tareas y actividades a aplicar, la manera de organizar al grupo y la relación entre las personas del aula, entre otras.

Tejada (2001) establece tres grandes categorías que a continuación se explicitarán muy brevemente.

Método magistral: Se deja al alumno únicamente como receptor, situación que no es del todo cierta pues se sabe de lecciones con formatos distintos, en los que ni el profesor protagoniza, ni los alumnos están pasivos.

Como ventajas de esta categoría se podría decir que permite la presentación clara y sistemática de contenidos, conectándolos con los conocimientos previos de los alumnos, así como permitir una retroalimentación sobre algún tema en específico de manera presencial, cara a cara.

Como desventaja se encuentra la excesiva carga de contenidos, grupos muy grandes de alumnos a los que hay que enseñar y en los que la heterogeneidad es muy alta propiciando que los alumnos tengan muy diversos y diferentes conocimientos previos dificultando la labor docente.

Trabajo autónomo de los estudiantes: éste permite que cada estudiante siga su propio ritmo, acomodando el aprendizaje en sus particulares circunstancias.

De éste trabajo se subdividen varias metodologías, como los contratos de aprendizaje; en los que los alumnos y el profesor, contratan el tipo de trabajo a realizar y las condiciones del mismo. Una vez acordado los contenidos a abordar y las tareas a realizar, el alumno trabaja por su cuenta bajo la supervisión del docente; las guías de aprendizaje, en las que el profesor da guías informativas sobre el proceso a seguir en la disciplina; trabajo semipresencial y a distancia.

El trabajo autónomo cuenta con ventajas como una mayor flexibilidad en el estudio y combinar mejor las condiciones particulares (horarios actividades) con la carrera. Por el contrario trae desventajas en el sentido de que sólo se puede emplear en niveles escolares de posgrado y maestría. Además de que si no se tiene un buen sistema de tutoría el alumno puede perderse en el proceso y estancarse con algún tema convirtiéndose posiblemente en un obstáculo insalvable.

Modelo de trabajo en equipo: Puede ser en forma de seminarios, pequeños grupos, en pareja, etc. Facilita el intercambio de información y conocimientos en contextos horizontales (entre pares) propiciando así un intercambio de ideas y enriqueciendo el conocimiento de todos los miembros del grupo.

El trabajo cooperativo según Johnson y Holubec (2004) consiste en trabajar en conjunto para alcanzar objetivos comunes. Requiere de la participación activa de cada integrante con el fin de maximizar el aprendizaje de todos y cada uno. En resumen las modalidades metodológicas en las que puede desarrollarse la enseñanza son múltiples. Según se combinen las particularidades de la actuación de profesores y alumnos. Es necesario reconocer que no existe el mejor método, sino aquél que se acomoda y favorece mejor las condiciones y características propias del entorno, así como los objetivos y contenidos a trabajar.

2.3.5 Evaluar

Antes que nada es necesario reconocer que la evaluación es de vital importancia en los sistemas formativos universitarios.

Tener objetivos bien estructurados, incorporar contenidos y experiencias ricas, además de usar metodologías y recursos actualizados tiene una incidencia en la evaluación. Además repercute directamente en los alumnos, pues calificamos así su desempeño en el aprendizaje dentro y fuera de clase, y muchas veces los profesores pasan de ser facilitadores y guías a juzgadores. Zabalza (2003:145).

El término evaluación ha sufrido diversas modificaciones. En un principio Tyler (1950 en Casanova, 2004) consideraba que el proceso de evaluación es el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas y currículos de enseñanza, es decir, se limita a comprobar que los objetivos se hayan cumplido y cuales quedan pendientes de conseguir.

Posteriormente en 1963, Cronbach (en Castillo, 2003:4) amplía el concepto de la evaluación otorgándole otra función: “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”.

Finalmente para Pérez, J.(2006) la evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y de referencias pre especificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora.

Naturaleza y sentido de la evaluación en la universidad.

La evaluación en la universidad tiene características propias que la diferencia del resto de las otras instituciones de educación de Nivel básico y medio superior como son:

Carácter profesionalizado y de acreditación referente a que en la universidad se prepara para profesionalizar a los alumnos en algún tema específico como por ejemplo en pedagogía, arquitectura, psicología, etc. De acreditación porque la universidad tiene la facultad de constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas y necesarias para el buen ejercicio de la profesión que buscan ejercer en un examen profesional.

Jorba y Sanmarti en Ballester, Gabarró y Domingo (2000) explican que la evaluación está dividida en tres momentos o etapas, la que se da antes de la enseñanza (inicial), durante la enseñanza formativa y después de la enseñanza sumativa; pues como se sabe la evaluación no debe ser únicamente al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino previamente para conocer la situación de cada alumno y sus necesidades, durante la enseñanza, ya que en este proceso el alumno reestructura su conocimiento constantemente a partir de las actividades que desempeña a lo largo del curso y, después de la

enseñanza para establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Zabalza (2003) la evaluación es un proceso de conocimiento que implica por lo menos tres fases:

- Recogida de información: acumula información y datos con la finalidad de disponer con la información suficiente de la situación a evaluar, y proceder así a la evaluación en sí.
- Valoración de la información recogida: se trata de comparar los datos obtenidos con los criterios u objetivos que se establecieron de antemano en la actividad y así establecer un juicio sobre el valor y pertinencia de los datos disponibles.
- Toma de decisión: con base en los resultados de la valoración hecha, se tomaran las decisiones adecuadas.

En definitiva, tanto los modelos de formación como las competencias docentes del profesor son factores nos ayudarán a comprender mejor el origen y función del pensamiento docente, por qué es que se comportan de determinada forma y qué tipo de creencias, conocimientos e ideas influyen en las acciones que lleva a cabo el docente en el aula.

2.4 Los estudios sobre el pensamiento de los profesores.

2.4.1 Antecedentes en el estudio sobre el pensamiento de los profesores.

Algunas investigaciones sobre el pensamiento se han basado en juicios, planificación y toma de decisiones de los profesores, que consideran como parte del contexto psicológico de la enseñanza, ya que busca conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor antes, durante y después de su actividad docente. Por ello, se asumen como

premisas fundamentales que, en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1981).

En su libro “La vida en las aulas” Jackson (2002) describió la tarea docente, así como lo complejo de ésta. Hizo distinciones entre las fases de la práctica docente pre-activa e interactiva de la enseñanza. Fue quien dio importancia a describir el pensamiento y planificación de los maestros como medio para comprender los procesos del aula.

En resumen la idea de Jackson (2002: 46) era la siguiente:

“Una ojeada a este lado “oculto” (pensamiento) de la enseñanza puede aumentar nuestra comprensión de algunos de los rasgos más visibles y conocidos del proceso (práctica)”.

Sus estudios permitieron empezar a ver al docente y sus procesos de pensamiento como algo importante y estratégico para comprender con mayor claridad el proceder o actuar de los maestros en el aula.

Dahllof y Lundgren (1970) establecieron algunas de las categorías mentales que utilizan los maestros para la organización y comprensión de sus experiencias profesionales demostrando que los esquemas mentales de los maestros pueden tener consecuencias pedagógicas significativas.

Al respecto, el Instituto Nacional de Educación de Estados Unidos convocó en junio de 1974 a una conferencia nacional de estudios sobre la enseñanza en la que los participantes formaron comisiones y cada una de éstas presentó un plan de investigación. La sexta comisión precedida por Lee Schulman dio a conocer un informe que definía las presuposiciones sobre el pensamiento de

los docentes en el que sostenían que la investigación del pensamiento del docente es necesaria para comprender, en gran medida, que lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan.

Con esto se sentaron las bases para demostrar que es de vital importancia conocer y comprender el pensamiento de los maestros para obtener información relevante y pertinente que permita hacer más fácil la labor de la enseñanza.

2.4.2 Los procesos de pensamiento de los docentes.

Las investigaciones en torno a esta temática buscan describir la vida mental de los docentes, el cómo y el porqué las actividades observables de la vida profesional del docente cubren las formas y desempeñan las funciones que las caracterizan, cuándo y por qué la enseñanza es difícil y de qué manera se puede hacer frente a esta complicada labor de enseñanza en el salón de clases.

Así, desde el punto de vista del paradigma del pensamiento del profesor, Clark y Peterson en Wittrock (1990) plantearon fundamentalmente tres grandes áreas:

- a) Planificación de la enseñanza;
- b) pensamientos y decisiones interactivas de los profesores;
- c) teorías y creencias de los docentes.

Haciendo alusión a la primera área, ésta tiene en cuenta los procesos que ocurren antes o después de la interacción que se da en el aula, (pensamientos preactivos y postactivos, Jackson (2002). Es decir, que dentro de la planificación del docente aparecen tanto los procesos de pensamiento que tienen relación con el antes de la interacción en el aula y también con los

procesos de pensamiento o reflexiones que se da después de ella, guiando el pensamiento del docente para una futura interacción en el aula. Estos procesos de pensamiento no son observables pues ocurren en la mente de los docentes.

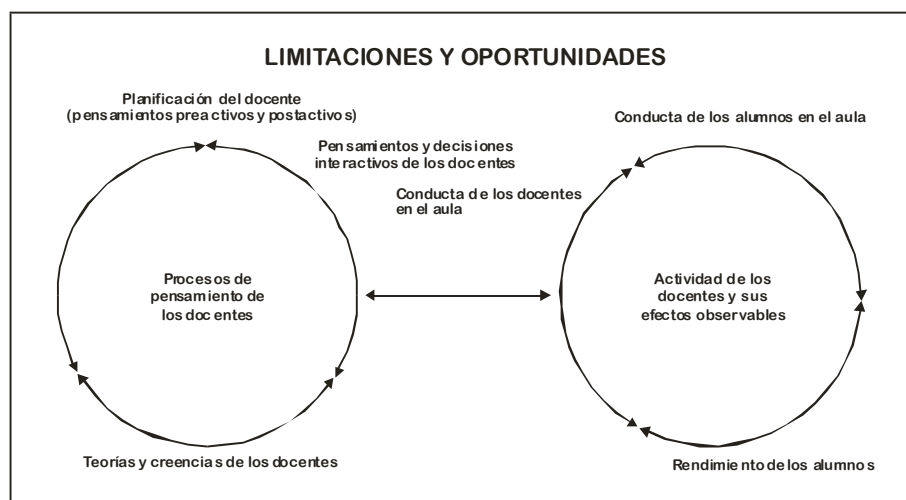
Por ejemplo, un profesor de nivel superior previamente a la clase del día siguiente, prepara el tema que se abordará, delimita los objetivos bajo los que trabajará durante el curso o la clase establecerá las actividades y estrategias que considere óptimas para el desarrollo y mejor asimilación de los contenidos, lo que se denomina como pensamiento preactivo. Posteriormente, al término de la clase, el profesor reflexiona en torno a lo ocurrido en ella, tanto avances como limitaciones en el aprendizaje de sus alumnos, buscando la manera de solucionar los problemas a lo que se le conoce como pensamiento postactivo.

Con respecto a la segunda área que tiene que ver con pensamientos y decisiones interactivas de los profesores, Marcelo (1987) dice que las decisiones interactivas son aquéllas que toman los profesores al interactuar con los alumnos en clase. Al surgir pueden llegar a modificar lo ya establecido en la fase preactiva, ya sea por el poco interés de los alumnos, por el tema, o la indisciplina en clase que no permite el avance de la misma, en este caso, es observable la conducta del docente, del alumno y sus acciones dentro del salón de clase a diferencia de la anterior área en que no se podían observar por tratarse de ideas y conceptos.

Finalmente en las teorías, creencias, de los docentes se encuentran los conocimientos que poseen y cómo afectan a su planificación, sus pensamientos y decisiones interactivas. Además los docentes pueden desarrollar teorías y creencias a partir de la reflexión que lleguen a hacer durante la planificación de la clase o al término de ésta.

En suma, las tres categorías de los procesos de pensamiento de los docentes antes mencionados, permiten comprender mejor cómo y por qué el proceso de la enseñanza tiene la apariencia y el funcionamiento que lo caracteriza (Clark y Peterson en Wittrock, 1990). Por ello, y para comprender mejor dichas categorías, a continuación se presenta y explica brevemente el modelo del pensamiento y la actividad del maestro desarrollado por Clark y Peterson.

Esquema 2. Modelo del pensamiento y actividad del maestro.



Fuente: Wittrock (1990:447).

En el modelo del esquema 2 se pueden observar dos dominios representados por círculos, los cuales tienen una importante participación en el proceso de la enseñanza. El del lado izquierdo representa los procesos de pensamiento de los maestros, los cuales no pueden ser observables, ya que ocurren en la mente de los docentes, cabe señalar; que en este dominio se encuentra la planificación del docente (pensamientos preactivo y postactivo) y las teorías y creencias de los docentes. Por su parte, el círculo derecho representa las acciones de los maestros y sus efectos observables, es decir lo que ocurre en

el aula. En este dominio se puede observar la conducta de los alumnos en el aula y su rendimiento.

Este modelo se representa de manera circular porque la actividad de los docentes y sus efectos observables afectan la conducta del alumno, y a su vez, la conducta de alumno repercute en la conducta del docente; por último al rendimiento del alumno ya que a diferencia del paradigma proceso-producto que sostiene, que la conducta del maestro afecta al alumno de manera unidireccional, este modelo profundiza en la reciprocidad de las influencias.

Las flechas que se encuentran en el perímetro del círculo, dan cuenta de cómo las teorías y creencias de los docentes afectan tanto a los pensamientos y decisiones interactivos de los profesores como a su planificación, es por esto que las flechas se contraponen.

Por último, la flecha de dos puntas que se encuentra entre los dos círculos demuestra la relación recíproca que existe entre los dos dominios (pensamiento y actividad docente). Las acciones que realizan los maestros tienen su origen principalmente en sus procesos de pensamiento los cuales, a su vez, se ven afectados por las acciones.

Ahora bien antes de pasar al siguiente apartado es conveniente señalar que a partir de las teorías y creencias de los docentes que se expresó en párrafos anteriores, es necesario plantear de forma general los enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, debido a que en dichas concepciones además de que se encuentran las teorías implícitas (que nos servirán de apoyo para comprender y conocer el pensamiento de los profesores, y de qué modo trabajan en su práctica docente) se retomará, no sólo la enseñanza, sino el aprendizaje del alumno pues, en muchas ocasiones, el docente actúa en consecuencia de lo que piensa, afectando a la vez la

conducta del alumno y su rendimiento académico, es decir, que cada acción que el profesor desempeñe en el aula repercutirá, en gran medida, en el aprendizaje del alumno.

2.4.3 Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

En los estudios de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza se encuentran seis enfoques (metacognición, teoría de la mente, creencias epistemológicas, fenomenografía, teorías implícitas, y perfil del docente y análisis de la práctica) de los cuales retomaremos tres: las creencias epistemológicas, el enfoque fenomenográfico y las teorías implícitas, siendo éstas últimas en las que haremos énfasis para nuestra investigación..

Basándonos en la clasificación de Pérez, Pozo, Mateos, Scheuer y Martín en Pozo, et al (2006), los tres enfoques antes mencionados, se diferencian entre sí por los métodos que emplean (tareas cerradas, cuestionarios escritos, entrevistas semiestructuradas, etc.), así como la manera en que se estructuran los conocimientos a analizar (conocimientos aislados, ideas articuladas en conjuntos, teorías, etc.) y en las características de los sujetos (alumnos de diferentes niveles académicos, padres y profesores).

Creencias epistemológicas

Este enfoque analiza los supuestos de los sujetos sobre la naturaleza del conocimiento y del proceso de conocer. Estos supuestos incluyen, en primer lugar, las creencias relativas a la certeza del conocimiento que pueden ir desde la creencia del conocimiento absoluto (como por ejemplo los problemas matemáticos tienen solo una solución posible) a la creencia en el conocimiento relativo (los átomos son un modelo posible entre otros modelos que

representan la materia), y en segundo lugar, las creencias acerca de la complejidad del conocimiento que van desde la creencia en el conocimiento como unidades discretas separadas entre sí (las matemáticas constituyen una serie de conocimientos sin ninguna relación entre sí, con otros conocimientos científicos o con cualquier tarea cotidiana que se realice fuera de la escuela) a la creencia en el conocimiento integrado en estructuras complejas (las matemáticas como lenguaje formal que permite expresar de manera diferente conocimientos científicos y cotidianos y permite plantearse problemas nuevos sobre estos conocimientos).

Dentro de este mismo enfoque encontramos el estudio relativo a las creencias sobre la fuente del conocimiento, que irían desde la creencia en que el conocimiento es externo al sujeto, que conoce y reside en una autoridad (los problemas matemáticos solo tienen un método de solución correcto y es el que viene en el libro de texto o ha expuesto el profesor) a la creencia en el propio sujeto como constructor de conocimiento (un problema sobre un área se puede resolver aritméticamente, midiendo por medio de dibujos, etc.; la forma en que se resuelva dependerá del interés, los conocimientos, etc. de quien lo resuelva), así como también las creencias sobre el papel de la evidencia y los procesos de justificación que irán desde la aceptación del conocimiento a la conciencia de la necesidad de justificar el conocimiento.

Para este enfoque se han empleado diversos instrumentos y métodos de investigación como las entrevistas (abiertas, estructuradas, semiestructuradas) y cuestionarios.

En síntesis, las creencias epistemológicas se preguntan por las diferentes maneras en que las personas entienden la naturaleza del conocimiento, la forma de conocer y cómo estas maneras influyen en la forma de aprender y enseñar.

Enfoque fenomenográfico

El enfoque fenomenográfico, a diferencia del anterior (que busca estudiar la naturaleza y la adquisición del conocimiento de las personas), se centra en indagar los modos en que la enseñanza o aprendizaje son experimentados e interpretados, es decir, su objetivo es analizar la manera personal en que se viven explícitamente las experiencias de enseñanza y aprendizaje y preguntarse por éstas.

La metodología más empleada para alcanzar dicho objetivo es la entrevista semiestructurada, pues intenta recoger las descripciones verbales de los participantes y las respuestas más significativas se agrupan en función de sus semejanzas y diferencias y finalmente se desglosan las diferentes concepciones.

Las investigaciones sobre este enfoque han sido varias en los últimos años Martin, Mateos, Pérez y Pozo (1999). Todas han referido a la clasificación de las concepciones de aprendizaje en dos categorías: una cuantitativa y otra cualitativa. Por ejemplo, los profesores pueden considerar el aprendizaje como una actividad: afectiva o neutra; memorística o significativa; implícita o explícita, etc. Obteniendo así, que las creencias están basadas en las preferencias de los profesores, sus experiencias prácticas previas y escolares o por otras vivencias personales.

Teorías implícitas

Según los autores que hemos venido recuperando, las teorías implícitas son representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas, principalmente en entornos sociales. Rodrigo, Rodríguez, Marrero (1993) que restringen nuestra forma de interpretar y de afrontar las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Pérez y Gimeno (1988) manejan las teorías implícitas como “**pensamiento práctico**”, pues son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados, conocimientos culturales y de experiencias personales. Bajo esta misma línea Argyris y Shön (1974) y Kane y Sandretto en García (2002), nombran a estas teorías como “**teorías asumidas o adoptadas**”, pues son utilizadas por los profesores para explicar las razones de sus acciones, así como incluir la cosmovisión y los valores que la persona adquiere para fundamentar su conducta.

Las teorías implícitas se dan de manera no consciente y son contrarias a las explícitas, surgiendo en la educación informal (Pozo, et.al 2006:79). En otras palabras se denomina conocimientos subjetivos a las teorías implícitas y teorías formales a las teorías explícitas (Martínez ,1989).

Así, para investigar las teorías y creencias de los profesores se utilizan un conjunto de métodos experimentales, cuasi experimentales u observacionales y, en algunas ocasiones se trabajan los tres juntos, para diferenciar los aspectos implícitos de las concepciones de otros más explícitos.

2.5 Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza

Según Pozo. *et al* (2006) las teorías implícitas se pueden definir, por su función, por su naturaleza representacional y por su génesis.

Por su función se clasifican como:

“Conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinarían tanto la información procesada como las relaciones establecidas entre los elementos de esa información”.

Por su naturaleza representacional:

“Representaciones similares individuales a modelos mentales, contruidos a partir de experiencias adquiridas y cuya construcción se ve mediatizado por formas culturales de cada sociedad”.

Rodrigo en Rodrigo, et.al (1993:40)

Igualmente Claxton (1990:105) por su génesis define a las teorías implícitas como:

“Generalizaciones extraídas de nuestra experiencia sobre la manera en que trabaja el mundo y nos resultan útiles para interactuar en él y además no somos capaces de describir y articular”.

Las teorías implícitas en el análisis de las representaciones del mundo físico dieron lugar a varias investigaciones, como por ejemplo en los dominios sociales y psicológicos.

Tal vez por la dificultad existente en torno a la metodología, pues estas teorías implícitas no pueden ser abordadas directamente debido a su carácter no evidente, por el contrario, se deben abordar de manera indirecta, por medio de tareas de solución de problemas, observación más o menos directa de profesor y alumno en tareas de enseñanza-aprendizaje, y por la solución de tareas de clasificación.

Existen muchas investigaciones que buscan analizar las teorías implícitas de la enseñanza y aprendizaje, las cuales convergen en la idea de que las teorías implícitas referentes al funcionamiento de la mente y la forma de adquirir el conocimiento dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje al igual que nuestras ideas más explícitas sobre estos procesos, es decir que tanto nuestras ideas implícitas como explícitas guían el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente los modelos de formación docente (inicial y permanente), e incluso modelos de enseñanza de las materias, siguen basándose en la palabra del conocimiento explícito, para la comprensión y la acción del docente. Pero por el contrario hoy se sabe por diversas investigaciones que no es posible cambiar lo que se hace (modelos implícito en la acción) únicamente cambiando lo que se dice.

Según los investigadores hay que influir en el cambio de las concepciones que poseen los profesores acerca del quehacer docente. Basándonos en investigaciones de la psicología cognitiva podemos saber que contrario a lo que la mayoría piensa en torno a la importancia de lo explícito sobre lo implícito, de la teoría sobre la práctica; la mente humana prioriza las representaciones implícitas, más que las explícitas debido a que funcionan de manera más rápida, eficaz y con menor trabajo cognitivo, por lo que es muy difícil que dichas teorías implícitas se desechen por conocimientos explícitos, pues, muchas veces son incongruentes con las ideas implícitas del profesor.

Es por esto que cambiar las formas de enseñar no tiene más que ver con nuestras creencias implícitas, sino también, con las relaciones entre representaciones implícitas y explícitas que mantenemos en una situación determinada. De manera que sólo siendo conscientes de estas diferencias entre representaciones y las relaciones que hay entre ellas será posible cambiar nuestras representaciones implícitas.

Por lo anterior, retomaremos el cuadro de las diferencias entre representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza de Pérez, et.al (2006), enfocadas a tres rasgos esenciales:

1. Procesos de aprendizaje de las representaciones implícitas y explícitas (cuál es su origen).
2. Su naturaleza cognitiva y representacional (cómo funcionan).

3. Los procesos de reconstrucción o reestructuración de ambos enfoques (cómo pueden cambiarse).

Origen de las representaciones implícitas

Las creencias implícitas se adquieren, en buena parte, por procesos de aprendizaje implícito, es una adquisición de conocimientos que se da independientemente de los intentos conscientes por aprender y lo adquirimos en buena parte de nuestras representaciones cotidianas, los conocimientos que se adquieren de manera no consciente, sin pretenderlo y a consecuencia de la exposición repetida de ciertos patrones. Por ejemplo, un profesor no puede explicar con claridad qué significa para él aprendizaje, sin embargo, tiene teorías implícitas sobre la mejor manera de llamar la atención de sus alumnos, realizar actividades lúdicas o como dirigirse a sus alumnos con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.

Otra característica de las teorías implícitas en cuanto a su origen es que surgen gracias a la experiencia personal por lo que no son fáciles de comunicar y compartir, por el hecho de que posiblemente vengan en un código no formal. Tienen más que ver con nuestros sentimientos y vivencias experimentadas en nuestro cuerpo y al intentar verbalizarlas o explicarlas se modifican pues pasan de ser no conscientes a conscientes.

Es muy difícil que una representación implícita se vuelva explícita, debido a lo complicado de acceder a estas representaciones no conscientes.

Un tercer rasgo es que las representaciones explícitas son producto de una educación formal y las implícitas de una no formal, pues se pueden adquirir en la escuela, formando parte del currículo oculto, la familia y sociedad. Es decir, que las representaciones implícitas se aprenden de algo que no está

predefinido. En este caso algo que no está escrito en el currículo como tal, sino que se aprende de manera no predeterminada.

Naturaleza cognitiva y representacional (cómo funciona)

En la naturaleza y funcionamiento cognitivo de las representaciones implícitas; es decir, el cómo funcionan; podemos diferenciar las representaciones implícitas de las explícitas porque las primeras son un **saber hacer** (representaciones procedimentales) más que un **saber decir** (representaciones declarativas) referente a las segundas.

Otra diferencia entre ambas representaciones es que la implícita tiene una **función pragmática** (evitar problemas y tener éxito), y las explícitas una **función epistémica** (dar significado al mundo y a nuestras acciones en él, convirtiendo al mundo en un problema, en una pregunta).

Es por esto que la diferente función cognitiva entre las teorías implícitas y explícitas, tiene dos consecuencias:

1. Mientras la función pragmática (representaciones implícitas) sirva para predecir o controlar lo sucedido en el mundo dirigiéndose al objeto de la representación, la función epistémica sirve para modificar nuestra relación con el mundo mediante el cambio de nuestras representaciones por lo que se debería explicitar nuestra actitud representacional con respecto a ese objeto (Dienes y Perner, 1999 en Pozo, et.al. 2006).
2. Una segunda consecuencia sería que lejos de construir concepciones erróneas como se han denominado, las teorías implícitas son concepciones muy eficientes, verdaderas y útiles, desde un punto de

vista personal, pues predice con acierto diversas situaciones cotidianas.

Por ejemplo, muchos profesores se basan en su intuición y experiencias anteriores para intuir el mejor método de enseñanza y lograr con éxito el rendimiento de sus alumnos, aun sin haber conocido una teoría específica del aprendizaje o no tener conocimiento pedagógico en especial.

Otra característica de las representaciones implícitas que ayuda a comprender mejor su éxito pragmático es su naturaleza situada o dependiente del contexto. Un profesor puede predecir la conducta de los alumnos sin conocer las leyes generales del aprendizaje o la motivación; es decir, las representaciones implícitas funcionan en un aquí y ahora.

Sin embargo, una de sus limitaciones es el hecho de no poder transferirlas a nuevas situaciones. Estas representaciones implícitas sirven cuando las condiciones de su aplicación se mantienen constantes pero limitadas ante condiciones cambiantes.

Esta dificultad para mover nuestras representaciones implícitas tiene que ver con otro rasgo que es su naturaleza concreta y encarnada a diferencia del carácter abstracto racional de representaciones explícitas (Pozo: 2003); es decir, que las representaciones implícitas se originan en nosotros mismos y es por esto que cuesta trabajo cambiarlas o abandonarlas, comprender las creencias implícitas de los demás, como a los demás les cuesta trabajo comprender nuestras ideas. Como dice Rubia en Pozo, et.al (2006:108):

“El cerebro nos engaña” nos hace creer –mediante representaciones implícitas- que el mundo es tal como nuestro cuerpo dice que es, ya que el cerebro más que un traductor (como lo ha asumido la

psicología cognitiva clásica) es un verdadero simulador de realidades que damos por verdaderas”.

Nuestras representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, por su naturaleza encarnada asume el realismo ingenuo que hace que lo que pensamos del mundo sea diferente de como el mundo es en realidad.

Es por esto, que cambiar las representaciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza lograría un profundo cambio conceptual entre los docentes; ya que se reconstruirán algunos supuestos epistemológicos básicos desde los cuales se representaran de modo encarnado e implícito en el mundo, en particular su práctica docente.

Por ejemplo, asumir el constructivismo significaría que aceptarían una nueva epistemología que contradiga su experiencia personal y sensorial, lo que tendría implicaciones en sus concepciones del aprendizaje así como en la interacción social y convivencia con la diversidad, e incluso con la institucionalización social del conocimiento.

Un último rasgo de las teorías implícitas es su naturaleza no controlada frente al carácter deliberado de las representaciones explícitas. Esto es, que las creencias explícitas y las acciones que de ellas devienen, son parte de los docentes y no algo que deciden que pase, es decir, que parte de lo que son y hacen, no pueden controlarlo, sino que las teorías implícitas arraigadas son las que lo determinan. Las teorías implícitas del profesor se activan de manera automática y son las que lo determinan, asegurando respuestas rápidas, sin mucho consumo de recursos cognitivos y sobresaliendo en situaciones rutinarias. Por el contrario, resultan ser muy limitadas ante situaciones nuevas,

diferentes contextos o condiciones muy cambiantes, y por ende, se necesitan cambiar estas representaciones implícitas por muy difícil que sean.

Por lo tanto cuando las condiciones son cambiantes estas representaciones implícitas que nunca ponemos en duda (porque no somos conscientes de su existencia) dejan de ser suficientes, es necesario construir nuevas pero ahora de modo explícito para controlar el medio ambiente y cambiar de ese modo la práctica.

Procesos de reconstrucción (cómo pueden cambiarse)

Debido al carácter implícito de estas teorías, los mecanismos de cambio son muy lentos y acumulativos mediante una exposición repetida en el ambiente, es decir son mecanismos ineficaces para cambiar representaciones adquiridas con anterioridad. Aún más cuando éstas suceden en la enseñanza y el aprendizaje, las teorías implícitas producen acciones que perpetúan las representaciones que han sido utilizadas durante largo tiempo.

El progreso de una teoría implícita a otra más avanzada necesita de la organización de algunos supuestos o principios básicos, de modo que se entiendan como procesos de cambio conceptual que necesita de una verdadera reestructuración de esos principios. Pozo (2003) habla de la necesidad de un cambio en los modos de comprensión del profesor sobre su práctica educativa, a la que denomina, redescipción.

Pero cambiar las representaciones implícitas de forma explícita no es fácil, ya que no basta con hacer explícitas las representaciones, sino que es necesario que no se cambien ni abandonen las teorías implícitas, pues de acuerdo con el modelo de redescipción representacional es mejor la integración jerárquica de unos sistemas de representación en otros, lo que quiere decir, que adquirir

nuevos conocimientos no requiere sustituir unas representaciones por otras, sino crear una multiplicidad de perspectivas con respecto a esas representaciones para finalmente integrarlas en una sola teoría.

Cambiar las representaciones implícitas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, no se da sólo por el hecho de explicitarlas, sino de explicarlas e integrarlas jerárquicamente o redescubrirlas en una nueva teoría o sistema de conocimiento con un nuevo significado (Karmiloff: 1992).

No se trata de que los docentes dejen de lado sus intuiciones, sino que comprendan por qué a veces funcionan y se cumplen y por qué a veces no, y que en caso de no cumplirse dispongan de otras representaciones más complejas que permitan ir más allá de sus intuiciones primarias.

Ambas representaciones no se deben separar, por el contrario, se deben construir y reconstruir ciertas teorías en función de otras, mediante formas graduales de integración.

CUADRO 2. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas

Fuente: Pérez Echeverría; M. M. Mateos; N. Scheuer, N. y E. Martín (2006)

	Representaciones implícitas	Representaciones explícitas
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje implícito, no conscientes	Aprendizaje explícito, consciente
	Experiencia personal	Reflexión y comunicación social de esa experiencia
	Educación informal	Educación e instrucción formal
¿Cuál es su naturaleza? ¿Cómo funciona?	Saber hacer naturaleza procedimental	Saber decir o expresar: naturaleza verbal, declarativa.
	Función pragmática (Tener éxito)	Función epistémica (Comprender)
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto	Naturaleza más general o independiente del contexto
	Naturaleza encarnada	Naturaleza simbólica, basada en sistema de representación externa
	Activación automática, difíciles de controlar conscientemente.	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
¿Cómo cambian?	Por procesos asociativos o de acumulación	Por procesos asociativos pero también por reestructuración
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.
	No se abandonan o se abandonan con mucha dificultad.	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otros.

En suma, para que podamos cambiar las teorías implícitas, en este caso, sobre la enseñanza o aprendizaje, es necesario conocer los estudios que analizan las diferentes perspectivas en las que se componen las teorías implícitas, quedando tres tipos de éstas, según Pozo, et.al (2006).

Las diferentes tipos de teorías implícitas

Los estudios sobre las teorías implícitas, realizados por Pérez, Mateos, Scheuer, y Martín (2006) desarrollaron tres tipos de teorías implícitas: **la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva**, con el objetivo de orientar el pensamiento, explicaciones, valoraciones y juicios que las personas forman en relación con situaciones de aprendizaje y de enseñanza, así como entender la práctica de aprender y enseñar contenidos específicos en contextos particulares. Las teorías implícitas están basadas en el análisis del aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes principales: las condiciones (edad, conocimientos previos, afectivos y motivacionales), los procesos del sujeto (acciones manifiestas y mentales que lleva a cabo el sujeto al aprender) y los resultados (lo que se aprende o se pretende aprender) Pozo, 1996.

En suma, las tres teorías que se originan de las teorías implícitas, permitirán organizar y visualizar las diferentes maneras en que se enlazan los pensamientos que las personas ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje y la enseñanza.

2.5.1 La teoría directa

Esta teoría se centra en los resultados o productos del aprendizaje, sin tomar en cuenta el contexto, ni los procesos que intervienen en la actividad de los actores. La simple exposición al contenido u objeto de la enseñanza-aprendizaje garantiza el resultado, entendido como una reproducción fiel de la realidad o información presentada.

La teoría directa vincula los resultados alcanzados (sumativo) a unas condiciones que si se cumplen aseguran la enseñanza y el aprendizaje, o inversamente, lo obstaculizan. Además el nuevo aprendizaje no afecta, ni toma importancia a los aprendizajes anteriores.

En este caso el profesor tiene la creencia de que la fiel reproducción de los contenidos enseñados es la mejor prueba de aprendizaje por parte de los alumnos, promoviendo un “saber más”, el conocimiento se maneja bajo una concepción dualista, ser verdadero o falso y los resultados del aprendizaje serán siempre iguales, sin importar el quién aprende y cómo aprende. Por ello la teoría directa hace referencia a la teoría conductista de la enseñanza y el aprendizaje.

2.5.2 Teoría interpretativa

A partir de las modificaciones de la teoría directa, surge la teoría interpretativa, existiendo similitudes y diferencias entre éstas. La teoría interpretativa relaciona los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de manera lineal, las condiciones son necesarias para el aprendizaje, pero no son suficientes para explicarlo. La propia actividad del aprendizaje es necesaria para lograr un buen aprendizaje, en el que los resultados son la copia exacta de la realidad o de los modelos culturales. El alumno pone en juego diferentes

procesos que en algunas ocasiones introducen distorsiones, como por ejemplo, los alumnos no aprenden porque no prestan atención.

Como se describió en párrafos anteriores, la teoría directa tiene una similitud con el conductismo, la teoría interpretativa se asemeja a los modelos de procesamiento de información, ya que asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información.

En un principio la teoría interpretativa consideraba que se aprendía haciendo y practicando repetidamente aquello que se estaba aprendiendo y una vez que comenzaba a operar, podía ir aumentando su complejidad considerando los diferentes procesos mentales del sujeto, lo que es compatible con la concepción de aprendizaje de Pramlin en Monereo (1993) el aprender no es algo fácil ni inmediato, sino que requiere de tiempo y esfuerzo.

Posteriormente esta teoría integra en la explicación del aprendizaje la actividad del alumno en términos de procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas (al descubrir, recordar, especificar, relacionar) o que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar, ajustar la ejecución, etc.) Pozo (2006).

Así, en esta teoría la enseñanza y el aprendizaje se presentan como un proceso y parte de un principio realista al asumir, que el “buen” conocimiento debe reflejar la realidad, y por tanto, el aprendizaje tiene por meta captar esa realidad.

2.5.3 Teoría constructiva

El paso de una teoría interpretativa a una concepción constructivista implicó un importante cambio conceptual y representacional en la naturaleza y características de estas teorías. Se obtuvo como resultado que en la teoría constructivista el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo concreto, sociocultural y mental, así como de autorregulación en la actividad de aprender.

En esta teoría, la conciencia del propio aprendiz, de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que se van alcanzando funciona como referente para poner en marcha y ajustar los procesos metacognitivos para regular el aprendizaje.

Esta teoría se caracteriza porque el profesor establece que distintas personas pueden dar significado a una misma información de diferentes formas y debe existir una transformación del contenido que se aprende, así como la transformación del propio aprendiz. Por lo cual, el profesor considera al aprendizaje como un sistema dinámico, auto-regulado que enlaza condiciones, procesos y resultados.

En definitiva, los tres tipos de teorías implícitas antes mencionadas, son teorías personales que junto con las características de la institución, las experiencias previas de los profesores o alumnos y la capacitación de los profesores, determinan la práctica educativa de cada docente. Esto es, que los profesores organizan sus pensamientos, sentimientos y experiencias en teorías y éstas, a su vez, se relacionan con su conducta (Menges y Rando, 1991; Clark y Peterson en Wittrock: 1990).

Así, con el propósito de contribuir a la explicación del vínculo entre práctica educativa y teorías implícitas de los profesores, surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son las teorías implícitas de los profesores acerca de la educación y cómo se relacionan éstas con sus acciones pedagógicas? Para responder a esta pregunta es necesario, conocer también, que se entiende por práctica docente.

2.6 LA NOCIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

Para comprender con mayor claridad la relación que existe entre el pensamiento del docente y su práctica, es necesario comenzar este apartado planteando la concepción de educación dando sentido a lo realizado desde la docencia y que requiere del conocimiento y consciencia de lo que se hace en la práctica docente. De ahí que educación se entiende como una forma de encaminar, formar, guiar, orientar, facilitar a los sujetos de acuerdo con el momento histórico en el que se desenvuelve y que no siempre es dada por un docente (padres, compañeros y sociedad en general) ya que toda acción que se encamina hacia otro sujeto tiene un fin educativo.

En la misma línea Paulo Freire (1990:82) define educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

De lo anterior se puede decir que el docente que ejerza la educación debe hacerlo de manera consciente, lo que generara procesos complejos como el análisis, re significación y reflexión su práctica.

Una vez explicado el termino educación continuamos con precisar que se entiende por práctica docente y práctica educativa. Según Cardona (2008) la primera son meras acciones técnicas para enseñar con base en un currículo escolar y una estructura organizativa ya determinada en un salón de clases. La

segunda definición toma un papel de mayor importancia y significación, ya que permite el autocontrol integral del sujeto en formación, trascendiendo al momento de que se reflexione como una práctica transformadora y no simplemente como acciones.

Por otra parte para Gómez, L. (2003) la práctica educativa es un conjunto de acciones e interacciones que ocurren en el aula y fueron diseñadas por el profesor. También se habla de práctica como un proceso de solución de problemas en el cual el profesor es un agente que utiliza su conocimiento implícito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de la institución plantea, y por ello, el profesor toma el papel de agente, capaz de tomar decisiones y resolver dificultades.

De las definiciones dadas por Cardona y Gómez, se puede rescatar el hecho de que para el primer autor existe diferencia entre ambos conceptos, y para el segundo ambos conceptos se refieren a lo mismo.

Ahora bien, el profesor al estar consciente de su práctica, obliga observarse a sí mismo y aceptar lo que se hace o se deja de hacer, ya que este reconocimiento implica la influencia de supuestos, creencias, teorías implícitas y valores, que a partir de su formación van generando esquemas de trabajo válidos para el docente. Silva (2008).

En definitiva, en la práctica docente intervienen una serie de factores que permiten que el ejercicio docente encamine a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como los momentos de la clase, los propósitos o intenciones, las acciones, los contenidos, la subjetividad y el pensamiento del docente.

2.7 VINCULACIÓN ENTRE EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES Y LA PRÁCTICA DOCENTE.

Argyris y Shön (1974) en su libro: “*La teoría en la practica: cómo aumentar la eficacia profesional*” y Kane y Sandretto en García (2003), centran su atención en un estudio de lo que estos autores llaman “teorías de la acción”, en el cual proponen dos tipos de subteorías: 1) las utilizadas por los profesores para explicar las razones de sus acciones, en las que se apoyan sus metas, intenciones y pensamientos (**teorías asumidas o adoptadas por los profesores**); y 2) las teorías que realmente determinan sus acciones y práctica (**teorías en uso**). Estos dos tipos de teorías permiten distinguir entre lo que los maestros piensan y dicen acerca de su práctica, de lo que realmente hacen. En consecuencia, la distinción no se hace entre teoría y acción, sino entre dos diferentes **teorías de la acción**. Los autores encontraron que hay una ruptura entre cómo los individuos quieren pensar lo que desean hacer (teoría adoptada o teorías implícitas) y cómo realmente se comportan en las situaciones de la vida real (teoría en uso o práctica docente).

La teoría adoptada incluye la cosmovisión y los valores que el docente dice y cree que fundamentan su conducta, mientras que la teoría en uso abarca la cosmovisión y valores que su conducta realmente implica, o los mapas que en verdad utiliza para emprender la acción. Por consiguiente, la teoría que gobierna en realidad el comportamiento del docente (“teoría en uso”) puede o no ser compatible con sus teorías implícitas (“teoría adoptada”).

De acuerdo con Argyris y Schön (1974) las teorías en uso son medios para obtener lo que queremos, pues especifican estrategias para resolver conflictos, organizar una clase, interactuar con el alumno, etc. Además dan forma al

mundo comportamental de los actores involucrados en una práctica (Rodrigo Bray: 2004) Por ejemplo, la creencia de un profesor en la creatividad de sus estudiantes produce como resultado el comportamiento creativo de éstos. Es decir, que las teorías en uso permiten determinar aquello que una persona percibe del comportamiento de los demás y define sus acciones, lo que a su vez ayuda a determinar las características del grupo y reforzar sus teorías en uso.

Por último, para lograr realmente una modificación o cambio de una teoría en uso se necesita atravesar por un proceso de aprendizaje. Este aprendizaje comportamental involucra tanto cambios en la experiencia, como en las estrategias de acción y en los supuestos de una teoría en uso.

La actividad docente está en buena medida determinada por las representaciones, creencias y actitudes que tiene sobre aspectos propios de su labor, como son las actividades para planear su clase, para desarrollar su curso, para la interacción entre profesor y alumno y las actividades para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. Esto es, que existe una fuerte relación entre el “pensamiento docente”, que se identifica por lo que dice el profesor acerca de su labor y la “práctica docente”, entendida como lo que hace el profesor y cómo lo hace.

Las teorías implícitas del profesor se consideran como el contexto ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa y valora. Este complejo contexto ideológico está constituido por una mezcla de valores, creencias y teorías, sólo parcialmente articuladas, sobre el propio rol profesional del docente y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pérez y Gimeno, 1988).

Al planear y dar una clase, el profesor afronta situaciones inesperadas en el aula, utilizando sus teorías implícitas acerca de la enseñanza. Esta perspectiva es el marco de referencia para los docentes, ya que funcionan en todo momento para comprender e interpretar las experiencias que están viviendo y desde las cuales actúan de manera racional.

Aunque primitivas, si se les compara con las teorías formales, las teorías implícitas sirven para dar regularidad a la experiencia y estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje (Rando y Menges, 1991 en Gómez, 2005). Esto es, que por una parte el profesor adquiere conceptos explícitamente durante su formación (teoría) y a la vez otros significados que son resultado de experiencias repetitivas e imprecisas que se pueden distinguir en la manera de preparar los contenidos, desarrollar la clase, la forma de evaluar, etc. Así, como interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas que configuran los ejes de la práctica pedagógica (Marrero en Rodrigo, Rodríguez y Marrero: 1993).

Por ejemplo las concepciones que tiene un profesor sobre las habilidades de sus estudiantes de diferentes contextos y las expectativas puestas sobre ellos, permite que tenga un trato diferencial entre el grupo, así como determinar el contenido y la forma del aprendizaje que obtuvo de sus experiencias en el aula. El estudio de las teorías implícitas de los profesores, pretende, explicar la estructura que da sentido a la enseñanza, y a la relación que existe entre el pensamiento y la práctica docente.

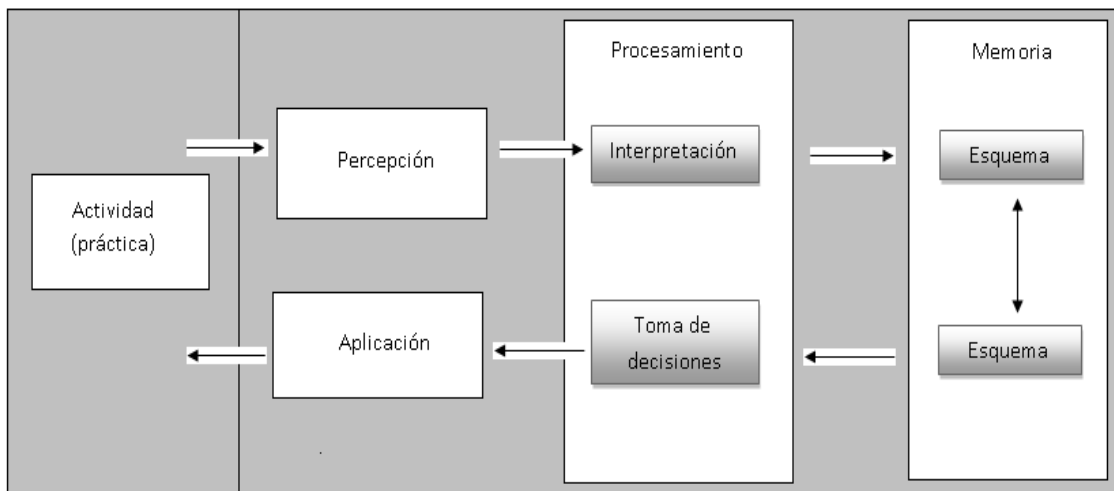
Las concepciones de los profesores sobre la educación, la práctica docente y sus teorías implícitas afectara en su decisión, interpretación y actuación en la

práctica, al planificar, establecer estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, utilizar herramientas tecnológicas, etc.

De acuerdo con Calderhead (1998 citado por Gómez, 2003), los esquemas de pensamiento de los profesores sobre su práctica, nacen a partir de experiencias buenas y malas, y se clasifican en esquemas que contienen conceptos que permiten representar las rutinas de enseñanza y afrontar las situaciones que ocurren en el aula. Es decir, los docentes actúan mediante teorías implícitas al momento de dar clase.

Gracias a los esquemas de pensamiento que se originan durante la práctica educativa, el profesor puede llegar a interpretar la información nueva y depositarla en la memoria de largo plazo, así como guiar su actuación, tomando decisiones que pueden llegar a modificar los esquemas y repercutir en la conducta futura del profesor en el aula. (Ver esquema 1)

ESQUEMA 3. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES



Fuente: Gómez (2003:5)

Por otro lado, la investigación sobre la práctica docente ha cambiado el foco de interés en las últimas décadas: del comportamiento eficaz de los profesores a cómo éstos construyen su comprensión del aprendizaje y la enseñanza

(Richardson, 1994 citado por Gómez, 2003). Ello ha dado como resultado una gran variedad de factores, entre ellos: características de la institución, las experiencias previas de los profesores y las teorías personales, que en este trabajo hemos denominado teorías implícitas, y de acuerdo con Marland (1994) estas teorías son necesarias, ya que, además de ser fundamentales en la práctica educativa, funcionan como un filtro mediante el cual la capacitación profesional afecta los esquemas cognitivos de los profesores.

El pensamiento de los profesores y la relación con la práctica se ve influenciada por las teorías implícitas. El sujeto no es consciente de que las posee al ser adquiridas por una fuerte influencia cultural y social, sin embargo afectan la práctica, al inclinar al profesor por una decisión en el momento de planear o dar clase, que para él es la más viable. Por ello se sabe que los profesores usan y adoptan una o varias teorías para hacer frente a las demandas del desarrollo de la enseñanza. Lo que nos indica que, para que un docente pueda mejorar su práctica a favor del aprendizaje se tienen que modificar sus teorías implícitas, haciéndolas explícitas, es decir, que sea consciente de que las tiene, para que una vez concientizadas acepte una posible modificación.

Conocer las teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza y, su relación con la práctica que el profesor realiza en el aula es uno de nuestros propósitos en el capítulo siguiente, ya que en esta sección se pudo observar al docente en acción, además de conocer las percepciones e ideas que tienen los profesores sobre la enseñanza.

CAPITULO 3

TEORÍAS EN USO E IMPLÍCITAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS ACADÉMICOS DE LA UPN

3.1 MÉTODO.

El método que se utilizó en esta investigación es un estudio de tipo descriptivo-interpretativo, que tiene el objetivo de analizar situaciones, eventos y hechos, decir como son y cómo se manifiestan. Danhke (1989 en Bisquerra, 2000:73) define los estudios descriptivos como “aquellos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” Además intenta detallar fenómenos basados en la observación en un ambiente natural. Los datos descriptivos serán de tipo cualitativo, ya que el estudio pretende saber cómo los sujetos piensan y actúan dentro de su contexto, mediante los instrumentos de cuestionarios y observaciones.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo General

- Realizar un estudio exploratorio acerca de las percepciones e ideas implícitas que tienen los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje para conocer su influencia en la docencia a nivel universitario, a través del enfoque investigativo sobre el pensamiento del profesor.

3.2.2 Objetivos específicos

- Realizar una comparación inicial entre el pensamiento del profesor, a través de lo expresado en los cuestionarios y su actuación durante la

práctica docente expresado en las observaciones realizadas en el aula.

- Analizar en función de las cinco dimensiones (planeación, desarrollo del curso, interacción maestro-alumno, evaluación y noción de buena práctica docente) la distancia entre sus teorías implícitas y sus teorías en uso.

3.3 Escenario

El escenario en el cual se desarrolló nuestra investigación fue la Universidad Pedagógica Nacional, la cual es una institución pública de educación superior. Cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país. En la que se trabajó fue la Unidad UPN 092 D,F. Ajusco, la cual imparte las licenciaturas escolarizadas de: Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la educación. Así mismo, su organización académica se constituye por los Cuerpos Académicos (CA), y se subdivide en Áreas Académicas (AA):

- Área 1 “Política educativa, Procesos Institucionales y Gestión”.
- Área 2 “Diversidad e Interculturalidad”.
- Área 3 “Aprendizaje y enseñanza en ciencias humanidades y artes”.
- Área 4 “Tecnologías de la información y modelos alternativos”.
- Área 5 “Teoría pedagógica y Formación docente”.

3.4 Sujetos de la muestra

Para fines de esta investigación, se tomó como base un estudio realizado a profesores de la UPN nombrado “la percepción de los docentes en torno a los ambientes de aprendizaje en la UPN” (Carranza y otros: 2009), en el cual se realizó un cuestionario nombrado “Rediseño de ambientes de aprendizaje” a 88

profesores pertenecientes a las cinco áreas de la Universidad, estudio que a su vez, tiene sus antecedentes en un trabajo denominado “Fortalezas y necesidades de la práctica docente desde la perspectiva de los profesores”. Carranza y otros: 2008 (Véase anexo 1 y 2).

El tamaño de la muestra se estableció en un mínimo de 88 profesores que corresponden al 22% de la población total de académicos (400) que conforman la Universidad.

Quedando distribuida de la siguiente forma:

- 38 (43.2%) Profesores pertenecientes al Área 5 “Teoría Pedagógica y Formación Docente”.
- 14 (15.9%) profesores del Área 3 “Aprendizaje y enseñanza en Ciencias Humanidades y Artes”.
- 12 (13.6%) profesores del Área 4 “Tecnologías de la Información y modelos alternativos”.
- 12 (13.6%) profesores del Área 1 “Política educativa, Procesos Institucionales y Gestión”.
- 9 (10.2%) profesores del Área 2 “Diversidad e Interculturalidad”.
- 3 (3.4%) docentes que no especificaron su área.

Así mismo, en el estudio que se tomó como base, se aplicó una encuesta espejo del cuestionario “rediseño de ambientes de aprendizaje” a 210 estudiantes de las cinco diferentes licenciaturas de la UPN, con la finalidad de conocer la percepción que tienen los alumnos sobre sus profesores y su práctica en el aula, titulado “encuesta sobre ambientes de aprendizaje” 2009 (Véase anexo 3).

Para esta investigación, se seleccionó a cinco profesores de cada una de las diferentes áreas que conforman la Universidad mediante un muestreo no probabilístico casual, ya que los elementos de la muestra fueron seleccionados por procedimientos al azar (Bisquerra, 2004:148), basándose en que cada uno de los profesores pertenecieran a alguna de las diferentes áreas académicas de la universidad y que fueran de fácil acceso.

A los cinco docentes, se les aplicó el mismo cuestionario que se tomó como base (“rediseño de ambientes de aprendizaje”), y posteriormente se contrastó los datos arrojados con observaciones realizadas a la clase de cada uno de los profesores.

3.5 Instrumentos

Para reunir la información necesaria se utilizaron los siguientes instrumentos:

3.5.1 Cuestionario

Un cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas, mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno. (Bisquerra, 2004:240).

Características del cuestionario

El instrumento cuenta con un apartado de datos generales y un total de 5 preguntas, 4 con opción a tres posibles respuestas jerarquizadas (primero para el que se considere más importante, segundo para el nivel medio y tercero para la de menor importancia) de un total de entre 6 y 7 opciones y la quinta pregunta de tipo abierta.

El cuestionario está dividido en cinco partes, basadas en las competencias de profesores universitarios propuestas por Zabalza (2003) que son:

- Planeación del curso
- Desarrollo del curso
- Interacción entre profesor y alumno.
- Evaluación del aprendizaje
- Definición de la buena práctica docente.

La primera pregunta ¿Cuáles actividades identificas como buenas para una planeación?, se refiere a las actividades que el maestro realiza antes de iniciar sus clases y que en cierto grado están influenciadas por sus creencias en torno al significado del aprendizaje, así como a lo que se espera que ocurra en la clase. La intención de esta pregunta fue conocer qué opción es la más importante para los profesores al momento de organizar sus actividades en el salón de clases.

La segunda pregunta ¿Cuáles actividades contribuyen al buen desarrollo de un curso? se refiere a las actividades que el maestro pone en acción al momento de dar clase. Se enfoca en los tipos de información y de acciones que ayudan a los estudiantes a desarrollar una buena comprensión de la materia.

La tercera pregunta ¿Cuáles actividades favorecen una buena interacción entre profesor y alumno? Alude a qué actividades hacen más cordial y estrecha (en el sentido académico) la relación entre profesor y alumno, si es el rol de autoridad o el de negociador, el que favorece la relación entre maestro y alumno en el salón de clases.

La cuarta pregunta ¿Cuáles actividades deben considerarse en la adecuada evaluación del aprendizaje? buscaba saber el valor que se extrae del conocimiento de los logros alcanzados en función de lo enseñado, las

retroalimentaciones dadas en clase y la revisión de los procesos de enseñanza aprendizaje respecto de las metas establecidas en la planeación. La intención fue saber qué tipo de evaluación predomina según las creencias de los profesores.

Por último la quinta pregunta de naturaleza abierta ¿Cómo defines una buena práctica docente? Intentaba conocer las teorías implícitas (saber hacer) de los profesores en torno al modelo y es la que nos brindó mayor información en la investigación.

El cuestionario permitió conocer la concepción que tienen los profesores en torno a las buenas prácticas docentes, y por ende tomarlo como referente sobre lo que entienden por éstas.

En cuanto al cuestionario base realizado a los alumnos, en primer lugar, asociamos las veintidós preguntas (con opción a cuatro posibles respuestas: todos, la mayoría, sólo algunos, ninguno) a las cinco dimensiones en los que se dividía el cuestionario para profesores (planeación del curso, desarrollo del curso, interacción entre profesor y alumno y evaluación del aprendizaje) y posteriormente comparamos las gráficas y los porcentajes de ambos cuestionarios, con la finalidad de recabar la opinión que tienen los estudiantes sobre la practica docente de sus profesores y que tanto coincidían las respuestas de ambos actores.

3.5.2 Observaciones

Un segundo instrumento que se utilizó fue la observación, que es una técnica de recogida de datos y un método de investigación. Van Dalen y Meyer (1971) consideran que “la observación juega un papel importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales; los hechos”. Es

decir, que la observación se entiende como un registro visual de lo que ocurre en el mundo real, en la evidencia empírica. Para Selltiz (1976:225) “la observación se convierte en técnica científica en la medida en que: 1) sirva a un objetivo y formulado en la investigación; 2) es planificada sistemáticamente y 3) está sujeta a comprobación y controles de validez y fiabilidad”.

En esta investigación, del cuestionario que se aplicó a cinco profesores de las diferentes áreas que integran la Universidad, se retomaron a estos profesores para realizar una observación de su clase. Las observaciones siguieron las mismas dimensiones que los cuestionarios, esto es, que se observó la planeación, el desarrollo, la interacción maestro alumno y la evaluación del curso, de las cuales se infirió el tipo de práctica docente que realizó cada profesor, y se comparó las respuestas que expusieron los docentes en los cuestionarios y su relación con su práctica en el aula, logrando un acercamiento a los diferentes modelos de formación por los que se guían, el desarrollo que tienen de ciertas competencias y sus teorías implícitas y teorías en uso expuestas en su práctica docente.

Durante las observaciones se llevó un registro escrito de lo ocurrido en clase, así como audio-grabación de la misma, lo que nos permitió recuperar información fiable y relevante. Asimismo, recurrimos a otras fuentes para recabar información sobre aspectos que caracterizaban a cada profesor. En principio, se platicó con algunos de los alumnos sobre cómo era su profesor (sin llegar a ser una entrevista estructurada) y, les pedimos que nos mostraran su programa de estudio que se entrega al principio del curso, sus apuntes y la tarea que se había dejado el día que se realizó la observación.

Además de esto, tuvimos la oportunidad de llevar clases en algunos de los semestres de la carrera con tres de los profesores a los que se realizó la observación, permitiendo conocer un poco más la práctica de éstos profesores.

Sabemos que con una sola observación es difícil poder catalogar a los docentes de una u otra manera, por ello, en el procesamiento de los datos, como en los resultados que a continuación se presentan, se exhiben como un primer acercamiento para conocer la planeación, metodología, actividades, interacción y evaluación que cada uno de los cinco profesores desarrolla en su clase, y de que manera estos factores subyacen a un determinado modelo de formación y a cierto tipo de teoría implícita. Además de que este tipo de investigaciones pueda servir como base para profundizar más en el tema o plantearse otras líneas de investigación.

3.6 Procesamiento de datos

Una vez establecido los instrumentos que se utilizaron, se continuó con el procesamiento de los datos y se incorporó la información más relevante.

En primer lugar, se retomó la información arrojada de la investigación “la percepción de los docentes en torno a los ambientes de aprendizaje en le UPN”, como antecedente, contrastándolo con los datos arrojados por la encuesta “ambientes de aprendizaje” realizada a 210 alumnos sobre la percepción que tienen de la práctica docente de sus profesores, en un segundo momento, se realizó la aplicación del cuestionario “rediseño de ambientes de aprendizaje” a cinco profesores de las diferentes áreas académicas de la universidad, después se observó una clase de cada uno de estos profesores, y finalmente se contrastó la congruencia de lo que respondieron en cada cuestionario con lo que hicieron en su clase.

3.7 Resultados. Análisis Pedagógico

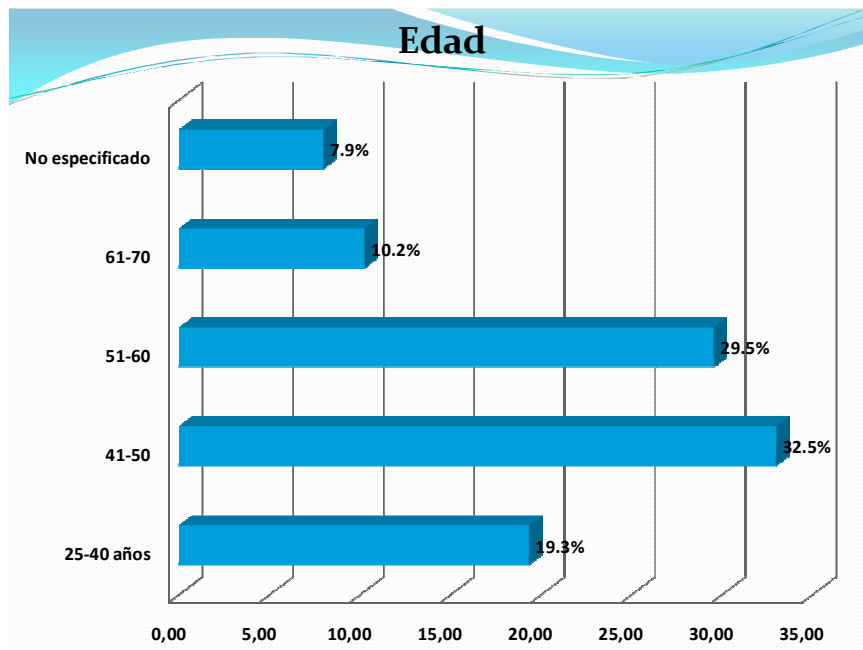
3.7.1 Cuestionario

Los datos obtenidos en los cuestionarios permitieron analizar “lo que piensa” el profesor en torno a su práctica (planeación, desarrollo de clase, interacción maestro alumno, evaluación) y qué es para él una buena práctica docente.

El cuestionario aplicado a los 88 profesores de las cinco áreas de la Universidad Pedagógica Nacional arrojó en datos generales lo siguiente:

En primer lugar el 32.5% de la muestra se encuentran profesores en un rango de edad entre 40 a 50 años, en segundo lugar con un 29.55% entre 51 a 60 años y en tercer lugar con 19.35% de 25 a 40 años, lo que demuestra que la planta docente de la universidad está próxima a la jubilación por lo que será necesario pensar en la contratación de nuevo personal docente; así mismo esta afirmación se vuelve a sustentar con el hecho de que los profesores entre 21 y 30 años de servicio en la universidad, equivalen al 38.64%, de 1 a 10 años al 32.95% y de 11 a 20 años el 27.27%.

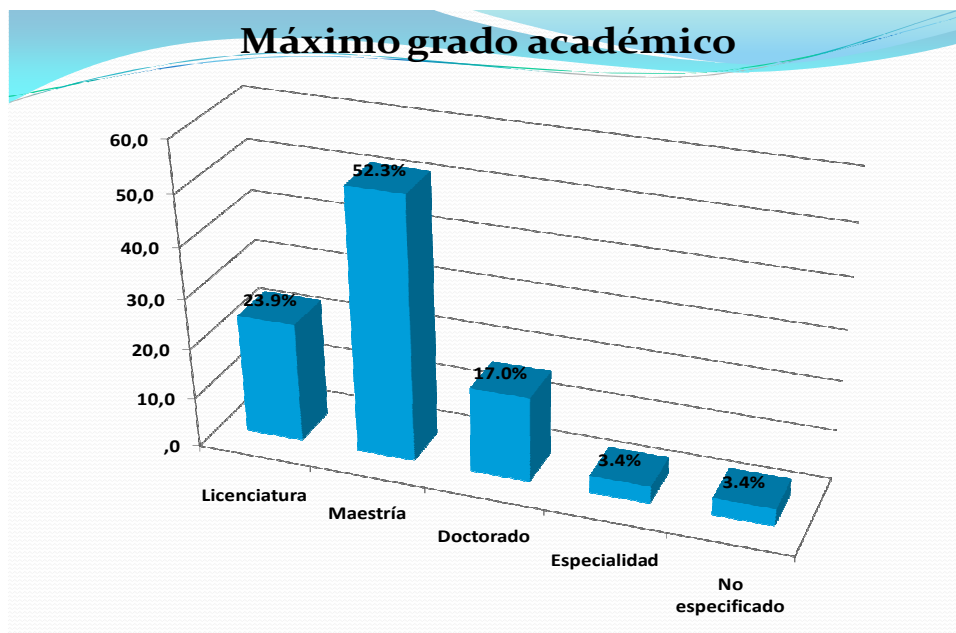
GRÁFICA 1



Por lo tanto la información anterior es de vital importancia para el conocimiento de las necesidades de formación y superación profesional que requieren los docentes.

Con respecto al nivel académico de la planta docente se obtuvo que el 69.3% de los profesores cuentan con un posgrado, el 52.3% en maestría y el 17% en doctorado, indicando que un poco más del 50% de los profesores encuestados deben tener una mejor práctica docente al momento de dar clases, por lo que se corroborará si esto se lleva a cabo en la realidad más adelante.

GRÁFICA 2



A continuación se mostrarán los resultados obtenidos en las cinco preguntas del cuestionario:

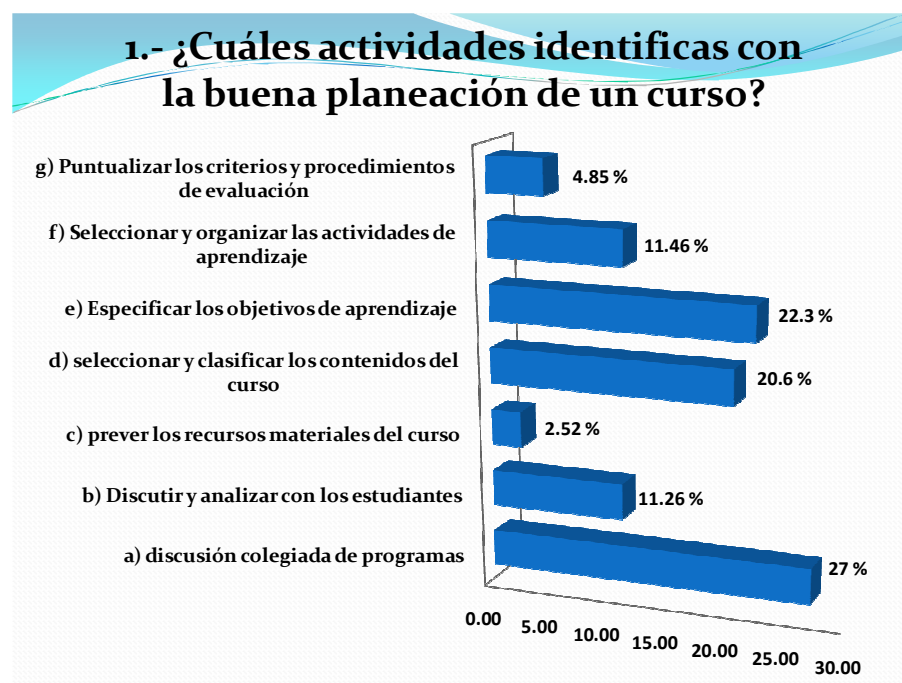
PREGUNTA 1. ¿Cuáles actividades identificas con la buena planeación de un curso?

Una de las actividades que los docentes plantean como necesaria para la buena planeación de un curso, es en primer lugar con un 27% de profesores,

hacer una discusión colegiada de programas para debatir sus contenidos. Si bien eligen el trabajo colegiado para el diseño y elaboración de los programas de estudio, no tenemos datos suficientes que nos permitan corroborar que así suceda, ya que solo pudimos hacer observaciones en clase para cada uno de los cinco maestros elegidos, por lo que queda fuera pues es una actividad que se desarrolla entre los maestros antes del inicio del semestre.

El 22.3%, define que una buena planeación del curso se basa en que se especifiquen adecuadamente los objetivos del aprendizaje, pues, consideran de vital importancia que al inicio de cada curso se conozca hacia dónde quiere llegar y con ello optar por las mejores vías para su logro. En tercer lugar con un 20.6% los profesores consideran que seleccionar y clasificar los contenidos es elemental para una buena planeación pues con la elección de estos se lograra formar a un tipo de sujeto.

GRÁFICA 3



Este panorama nos muestra que más del 50% de los profesores expresan preocupación por tener planeado su curso antes de iniciar el ciclo escolar, hecho que se afirma con lo expresado por los 210 estudiantes en los resultados de estudio de diseño de ambientes de aprendizaje, encuesta realizada para conocer la percepción de los alumnos sobre la práctica docente, pues es en quienes finalmente se centra el proceso educativo (Carranza y otros: 2009).

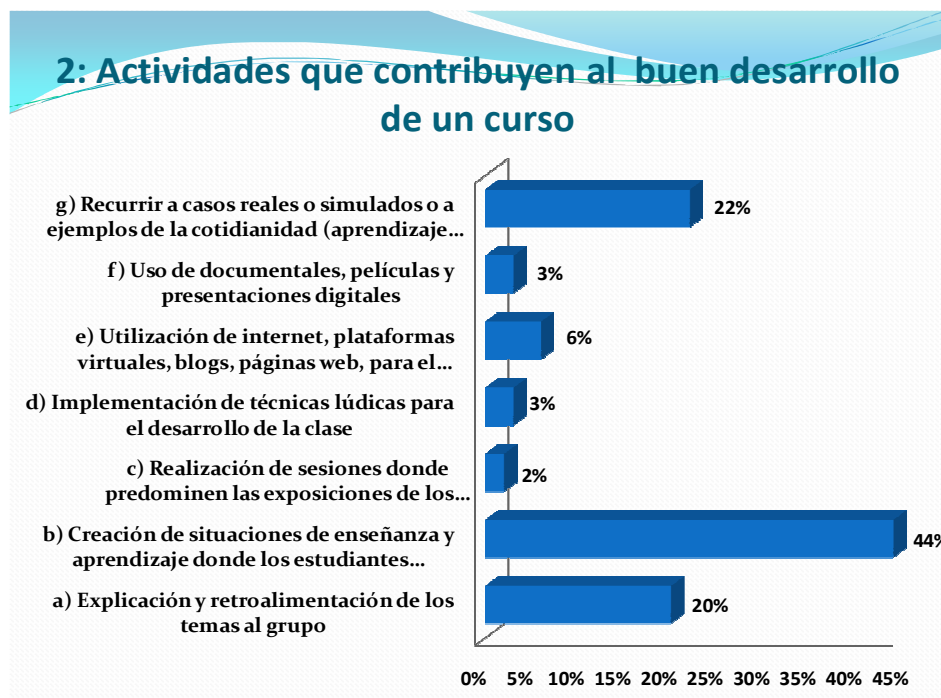
Los alumnos dicen que sus profesores sí presentaron el programa de la asignatura al inicio del curso (77.7%) y explicaron los objetivos de la asignatura (69.1%), sin embargo esto no quiere decir que todos los profesores hayan cumplido con los objetivos, pues los alumnos dicen que el 59% de ellos sí cumplen con los objetivos señalados pero el 40% restante no lo hace, situación que pone en evidencia que no todos los profesores de la UPN concretan su planeación, ya sea por mala organización, falta de tiempo o desinterés por su práctica.

PREGUNTA 2. ¿Cuáles actividades contribuyen al buen desarrollo de un curso?

En esta sección los profesores eligieron en primer lugar (44%) la actividad de “creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje”, con la intención de que los alumnos participen el mayor tiempo posible en la clase y favorecer el proceso de aprendizaje, ello indica que el profesor piensa que la actividad no debe centrarse únicamente en él. Por otro lado, la actividad que se presenta en segundo lugar es el recurrir a casos reales, simulados o a ejemplos de la cotidianidad (aprendizaje situado) con un 22%, esto revela que los profesores piensan que contextualizar los contenidos permitirá una mejor comprensión y

aprendizaje, esta actividad coincide con las tendencias actuales que hablan del aprendizaje situado, que plantea que el contenido se aprende mejor cuando se remonta a situaciones reales. Finalmente, en tercer lugar la actividad de la explicación y retroalimentación de los temas al grupo representa un 20%, pues se sabe que este tipo de actividad es la estrategia de mayor uso en el desarrollo de las clases, por ser un patrón de interactividad muy fácil de usar, según el esquema de IRF (la iniciación del intercambio por parte del docente seguida por la respuesta del alumno y concluida por un *Feedback* o retroalimentación) (Coll en Coll, Palacios y Marchesi: 2001).

GRÁFICA 4



Se concluye que para más del 80% de los profesores el buen desarrollo de la clase se da siempre con la participación del alumno, buscando lograr que éste obtenga un aprendizaje significativo al utilizar situaciones de la realidad, logrando una mejor comprensión y participación en el tema, lo que puede

incentivar a los alumnos a ser activos en clase y generar una co-construcción de conocimiento.

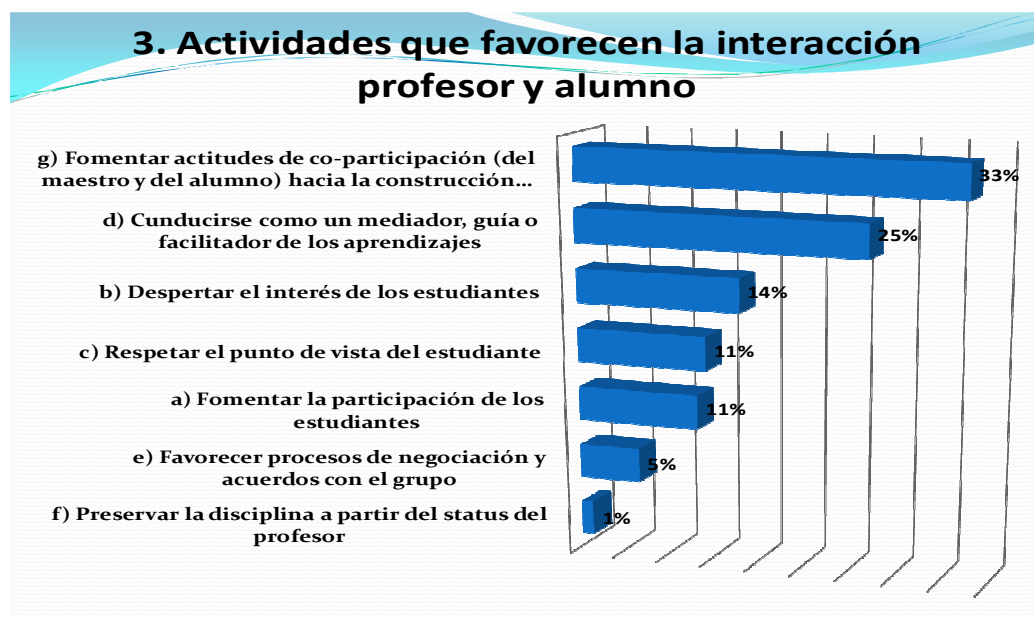
Por su parte los estudiantes corroboran lo anterior, pues un 74.6% afirman que los profesores aclaran dudas a los alumnos durante la clase, y otro 74.7% de los estudiantes, dicen que los profesores incorporan ejemplos de la vida cotidiana en las explicaciones sobre los temas revisados y además un 68.9% de los alumnos expresan que los profesores fomentan la discusión de los diferentes temas estudiados en clase.

Pregunta 3. ¿Cuáles son las actividades que favorecen una buena interacción entre profesor y alumnos?

El 33% de los docentes de la muestra señalan en primer lugar, fomentar actitudes de coparticipación (maestro-alumno) hacia la construcción compartida del conocimiento, por lo que se deduce que los profesores piensan que para una buena interacción es necesaria la participación de los alumnos y el profesor al momento del proceso de enseñanza aprendizaje, pues el alumno deja de ser únicamente receptor para convertirse en constructor de su conocimiento; en segundo lugar con 25% se encuentra la conducción como mediador, guía o facilitador del conocimiento, lo que indica que además de desarrollar las diversas actividades planeadas debe existir durante la clase un ambiente de armonía y participación, así como dinamismo, para que el profesor sea visto como un apoyo y no como una figura autoritaria o falta de carácter. Por último un 14% los profesores encuestados se inclinan por despertar el interés de los estudiantes lo que demuestra que los profesores se preocupan porque los alumnos estén atraídos al tema en cuestión, haciendo más fácil el dominio del tema y por ende el aprendizaje del alumno.

Con lo anterior se confirma que en el proceso de una construcción conjunta del conocimiento, el maestro hace el papel de guía o facilitador y su función evaluadora y reguladora pierde protagonismo, puesto que son los alumnos quienes han de gestionar progresivamente su propio aprendizaje. Ahora bien contrastando lo que piensan los profesores (qué son unas buenas actividades para la interacción entre profesor y alumno) y lo que dicen los alumnos que hacen los profesores se puede decir que: el 63.5% de los alumnos dicen que los profesores establecen una adecuada relación con los estudiantes para el desarrollo de las clases, y un 55.6% utilizan actividades colectivas que propician la interacción entre los estudiantes. Con esto podemos rescatar que el profesor al realizar actividades para despertar el interés de los estudiantes y conducirse como un mediador o guía, no solo genera la coparticipación del profesor y del alumno para la construcción de conocimiento, sino que al mismo tiempo, los alumnos interactúan entre sí y realizan las actividades colectivas, dadas por el profesor para lograr un nuevo conocimiento.

GRÁFICA 5



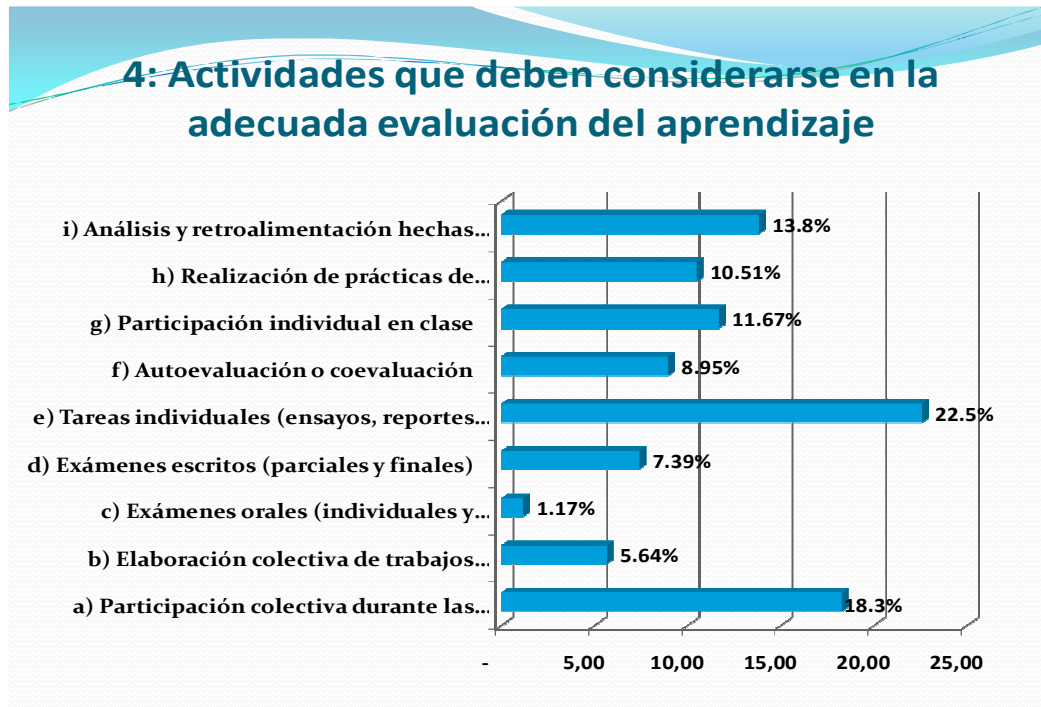
Pregunta 4. ¿Cuáles actividades deben considerarse para una adecuada evaluación del aprendizaje?

La opción más recurrente como actividad para evaluar son las tareas individuales con 22.5%, indicando que los docentes expresan que el evaluar de modo individual a los alumnos y no en colectivo es por falta de tiempo para la organización de actividades, mal clima de trabajo o poca organización.

Por otra parte en segundo lugar se encuentra la participación colectiva de los estudiantes durante la clase con 18.3%, interpretándose que los docentes están a favor de evaluar a los alumnos en torno a como se organizan e interaccionan con sus demás compañeros al momento de realizar una actividad.

Como tercera opción de una buena actividad para la evaluación, los profesores de la muestra eligieron el análisis y retroalimentación hecha por estudiantes a los trabajos realizados por los compañeros con 13.8%, lo que permite que el grupo trabaje en conjunto y se involucre en los trabajos de sus compañeros, además de que el alumno aprende como los demás perciben sus ideas, acciones, palabras trabajos y hacer conocer a los demás como él percibe los trabajos de otros compañeros.

GRÁFICA 6



En este aspecto se puede ver que los maestros suelen utilizar diferentes formas de evaluación, desde la manera individual para conocer las características y necesidades de cada uno de sus alumnos y tener la certeza de que adquieran los conocimientos, hasta el evaluar de manera colectiva, ya sea por falta de tiempo para evaluar a cada uno de su alumnos o para permitir la retroalimentación entre compañeros al aprender de los errores y aciertos de los demás. Cabe señalar que los docentes en su mayoría optan por combinar los modos de evaluar para obtener una evaluación más completa.

Este hecho se puede contrastar con lo que los estudiantes expresan: 51.9% los alumnos dicen que el profesor proporciona retroalimentación a los alumnos sobre el producto del trabajo individual o grupal, confirmando que los profesores evalúan de ambas maneras. Así mismo el análisis y retroalimentación hecha por estudiantes a los trabajos realizados por los compañeros (actividad que los profesores piensan es buena para la

evaluación) se lleva a cabo en la práctica, pues según lo que dicen los alumnos el utilizar actividades colectivas, propicia la interacción entre los estudiantes con 55.6%.

Pregunta 5. ¿Cómo defines la buena práctica docente?

Debido a que esta pregunta es de naturaleza abierta, se optó por el agrupamiento de las respuestas dadas por los profesores en cuatro categorías: ambiente centrado en el alumno, ambiente centrado en el profesor, ambiente centrado en el contenido y ambiente centrado en la comunidad según la clasificación hecha por Carranza y otros (2009).

Los datos arrojados con respecto a esta pregunta demostraron que 44.3% de los profesores piensan que una buena práctica está basada en ambientes centrados en el alumno, en donde se considera importante involucrar al alumno en su proceso formativo partiendo de sus necesidades, características e intereses, por ser el estudiante el responsable último del aprendizaje. En un ambiente así, se busca fomentar el trabajo colaborativo entre alumnos y profesor para la construcción de conocimientos, así como la participación en clase, además de fomentar en el alumno el interés por el aprendizaje, logrando así un aprendizaje significativo a partir de la motivación, llegando a un desarrollo integral, tanto en lo académico, personal y profesional. Un 62.80% de los alumnos corroboran que a) los profesores toman en cuenta los conocimientos y habilidades previos para promover el aprendizaje de los estudiantes y b) establecen una adecuada relación con los estudiantes para el desarrollo de las clases, con un 63.59% lo que demuestra que los estudiantes de la UPN dicen que una buena enseñanza, es cuando el profesor toma en cuenta sus conocimientos y habilidades previas, pues dar una clase y transmitir

información a los alumnos no basta solamente con obtenerla, sino que necesitan comprenderla, asimilarla y acomodar sus significados previos. Esto es, que la buena enseñanza implica el diseño de entornos de aprendizaje variados, llenos de un aprendizaje analítico, crítico y reflexivo.

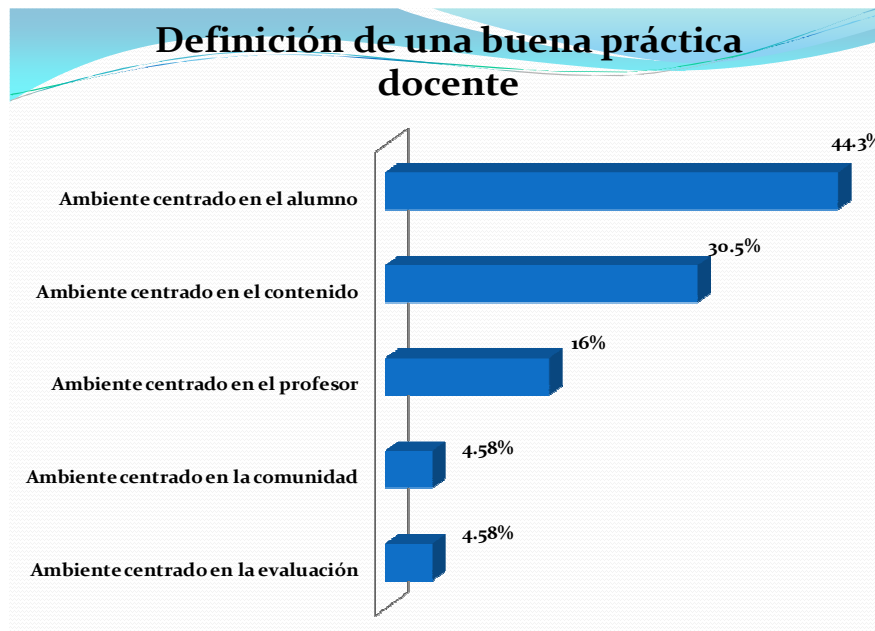
Un 30.5% de los profesores piensan que una buena práctica se basa en un ambiente centrado en el contenido en el que los docentes consideran importante el logro de objetivos, la selección de contenidos, elaboración de materiales pertinentes, así como su buen uso, una metodología y actividades para favorecer un buen desarrollo en el aula, es decir que se centran en una buena planeación. A su vez los alumnos dijeron con un 59.02% que los profesores si cumplen con los objetivos señalados en el programa del curso, y un 60.98% que los profesores presentaron la metodología para trabajar la asignatura, en el 73.66% de los casos, respetaron los criterios de evaluación al final del curso y otro 46.86% de los profesores propiciaron la búsqueda de literatura actualizada, adicional a la bibliografía del curso. Dato que nos demuestra que tanto en el cumplimiento de los objetivos, la metodología y criterios de evaluación los profesores sí cumplen con lo que proyectan al inicio del curso dejando claro que para un profesor universitario es necesario el dominio de la planeación, así como cumplir con ella partiendo de la claridad de los objetivos, fechas de entrega de trabajos, selección de materiales y forma de evaluar. Ello permite el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, una vez aclaradas las reglas del juego.

En tercer lugar (16%) se encuentra el ambiente centrado en el profesor, en éste encontramos el rol del maestro y su perfil como conceptos claves, pues los docentes señalan que una buena práctica se refleja en el papel que desempeñen, optando por ser guía, mediador, orientador y facilitador en el

proceso de enseñanza aprendizaje con la finalidad de trabajar conjuntamente con los alumnos, logrando la construcción de conocimientos. En cuanto al perfil docente los profesores señalan que el desarrollo de una buena práctica, se basa en buena parte en la preparación y dominio de la materia, su experiencia, así como el interés que tengan para la formación y actualización permanente en su labor como docentes. A su vez los alumnos dijeron (72.46%) que los profesores manejan conocimientos suficientes y relevantes respecto al programa de la asignatura, un 74.63% aclararon dudas de los alumnos durante las clases, incorporaron ejemplos en las explicaciones sobre los temas revisados con un 74.76% y el 68.93% de los profesores fomentaron la discusión de los diferentes temas estudiados en clase. Esto hace evidente que para los profesores de la UPN es importante que se logre una buena enseñanza por medio de la destreza para responder adecuadamente a preguntas y que a su vez generen interés en los alumnos para seguir indagando sobre el tema, creando un ambiente de participación y co-construcción de conocimiento. Pero por el contrario los alumnos afirman que menos de la mitad de los profesores (47.83%) utilizan material multimedia para apoyar las clases (videos, grabaciones, diapositivas, proyecciones, etc.) hecho que evidencia la falta de actualización por parte de los docentes y poco interés por conocer y aprender más sobre el uso de estos medios tecnológicos para el aprendizaje, por lo que la cátedra del profesor sigue siendo el método didáctico. Así mismo un 39.13% de los alumnos dicen que los profesores recurren a medios digitales como blogs, correo electrónico o grupos de discusión para el trabajo extra clase, lo que demuestra que las nuevas tecnologías son poco utilizadas por los docentes, quizá por miedo al cambio pues estas nuevas tecnologías requieren de conocimientos más especializados

sobre informática, diseño y producción de materiales multimedia y el buen uso de estos se verá expresado en nuevas modalidades de enseñanza.

GRÁFICA 7



Las respuestas de los 88 profesores fueron registradas e interpretadas globalmente, lo que resulta necesario recoger información específica. Por ello, como se mencionó con anterioridad, se aplicó el mismo cuestionario a cinco profesores de las diferentes áreas de la UPN y se contrastó lo que ellos expresaban con observaciones hechas en una de sus clases. Cabe mencionar que, tanto los resultados del cuestionario aplicado a los 88 profesores y los resultados de los 5 profesores, concuerdan en todos los criterios que se plantearon, evidenciando que al basarnos en los resultados que arrojaron los cuestionarios de los cinco profesores de las diferentes áreas que conforma la universidad, o basarnos en las respuestas de los 88 profesores, llegamos a la misma conclusión.

De esta forma pudimos conocer que tanto influye lo que el maestro piensa sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo esto se expresa o no en la

práctica concreta. (Véase cuadro 3. Cuadro de concentración de las distintas dimensiones).

CUADRO. 3 Cuadro de concentración de las distintas dimensiones

Criterios	Resultados cuestionario aplicado a 88 profesores	Resultados cuestionario aplicado a 5 profesores
Planeación	a), e), d)	a), e), d)
Desarrollo del curso	a), b), g)	a), b), g)
Interacción maestro alumno	b),d), g)	b),d), g)
Evaluación	a), e), i)	a), e), i)
Definición de buena práctica docente	Ambiente centrado en el alumno. Ambiente centrado en el contenido. Ambiente centrado en el profesor.	Ambiente centrado en el alumno. Ambiente centrado en el contenido. Ambiente centrado en el profesor.

Como se puede apreciar en el cuadro, los datos arrojados por el cuestionario aplicado a los 88 profesores coinciden en un 100% a los resultados dados en los cuestionarios aplicados a los cinco profesores, lo que nos demuestra que los profesores de la Universidad concuerdan en cuales son las actividades para una buena práctica docente.

3.7.2 Observaciones.

Las observaciones fueron realizadas a los cinco profesores que se les aplicó el cuestionario y, pertenecientes a una de las cinco diferentes áreas de la universidad. Los criterios de los cuales se partió para delimitar las

observaciones fueron las cinco dimensiones que integran el cuestionario. (Véase anexo 2).

Para organizar la transcripción de las observaciones se utilizaron los siguientes símbolos de transcripción: con letras mayúsculas los actores que intervienen en el diálogo, con una A se hará referencia a lo dicho por los alumnos, agregándole en orden de aparición un número a cada uno, por ejemplo A1, A2 etc. Con una P se hará referencia lo que dice el profesor. Para organizar el análisis de las observaciones identificamos con letras minúsculas entre paréntesis las opciones de los cuestionarios que se hicieron evidentes en la observación y con letras mayúsculas diferenciamos lo que comentamos sobre la clase de lo que se desarrollaba en la misma.

Primera observación

Profesor Área 1

Esta observación se efectuó en una clase de Sociología de 5º semestre.

EL PROFESOR COMENZÓ LA CLASE CON UN CORDIAL SALUDO Y DANDO LA PALABRA AL EQUIPO UNO QUE LE TOCÓ EXPONER ESE DÍA SOBRE EL TEMA DE LA EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA DE MA. JESÚS MARTÍNEZ...

P- buenas tardes jóvenes, espero tengan bien preparado el tema de hoy. ¿Qué equipo le toca exponer hoy y que tema?

A1-a nosotros profesor somos el equipo uno.

P-adelante comiencen.

A1-nuestro tema es la equidad de la educación en América Latina.

P-antes de que empiecen, les digo que pongan atención porque tendremos un debate sobre la lectura. Ahora si comiencen.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Desde el inicio de la clase se pudo apreciar que el profesor tenía seleccionado y clasificado los contenidos del curso, ya que los temas estaban repartidos para su exposición en equipos (d). Del mismo modo ya tenía previsto los recursos materiales del semestre (antología de lecturas) (c). Y organizadas las actividades de aprendizaje (f) al decir que después de la exposición se haría un debate o retroalimentación del tema visto.

AL CONCLUIR LA EXPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS EL PROFESOR COMENTÓ:

P- Por favor saquen sus tareas sobre la educación en los diferentes países de América Latina. ¿Quién podría leer su tarea?

A-Yo profesor, mi tarea es de la educación en Brasil

P-Muy bien...

EL PROFESOR ESCUCHÓ ATENTO LO QUE DECÍA LA ALUMNA Y AL TÉRMINO DE SU PARTICIPACIÓN, EL PROFESOR CONTINUÓ HABLANDO SOBRE EL MISMO TEMA.

P- ... Eso es y entonces ahí entramos con estos eeh... bueno estos índices o indicadores de lo que es la reprobación la deserción ¿no? Eeh... bueno finalmente es un problema que hasta ahora seguimos arrastrando. Nos dice exactamente por esta situación global que hay un estancamiento en las tasas de analfabetismo, es decir, prácticamente no se reducen, sino que tenemos los mismos problemas y es curioso estamos hablando de los setentas y ochentas, pero podríamos decir que esto es un problema como lo acabamos de ver con los compañeros de los noventas y de la década que va en el 2000 ¿no?

P.- Eeh... nos dice la autora que hay deficiencia y desigualdad y deficiencia como consecuencia de la reducción del gasto social y entonces las escuela o muchas de ellas empiezan a tener un proceso de eeh...deterioro casi irreversible no se pintan, no se renuevan los pupitres y cada vez es más difícil tener los insumos mínimos y necesarios para ejercer la formación docente y especialmente un dato que nos dio Ma. Cristina, en el campo ¿no? porque en la

ciudad de alguna u otra manera con ese pequeño sueño de la urbe más grande mejor dotada se perdió porque en la realidad la construcción de las escuelas de por sí ya era un problema con el recorte del gasto social pues empeoran las condiciones ¿no? Para la construcción de una escuela hay insuficiencia de docentes nos dice también la autora podríamos incluso decir entre otros factores que 80 90 y lo que va del 2000 como la educación ya es eeeh... cuestionada con respecto a lo de la movilidad social, esa era la oferta de la década de los 50 y 60 "si tu estudias tu puedes ascender" pero ya en los 70 80 y todo lo que llevamos eeeh... la cruda realidad es que el certificado inicia un deterioro tremendo ¿no? Paulatino y constante.

A1.-Me parece muy interesante checar a partir del 2010 porque me parece que vamos en retroceso a esta década pues hay falta de maestros y la matrícula escolar va descendiendo por lo que al no acceder a la educación se tienen que conformar con trabajos que no son de su agrado.

P.-Si tienes razón y eso lo estamos viendo aquí mismo en la UPN porque hasta el señor que nos fotocopia es de las pocas personas que verdaderamente ama su trabajo y que lo hacía con una eficiencia en verdad digna de adular se acaba de jubilar, pero bueno nos preguntamos ahora quien cumple sus funciones ahora no hay quien no y en la tarde por lo menos ya no vamos a tener ese servicio y es un apoyo a nuestra misma profesión no y en efecto me comentaron que hay mucha gente que está ya en los últimos meses de trabajo porque están iniciando sus procesos de jubilación. Pero todo ello no habla si ustedes se dan cuenta de todos los años que hemos estado viendo hay una transformación fundamental

Pues bien de lo que hemos visto yo preguntaría ¿la educación para qué? Y desde dónde ¿Qué significa la educación para el modelo neoliberal? Vamos a entrar en otro tipo de lectura muy interesante con relación a una propuesta alternativa de educación popular y ya comenzamos con " La Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire. Pero entonces, la pregunta que les hago tiene que ver con el sentido que nosotros mismos le damos a la educación, sin olvidar la realidad que nos gobierna entre comillas ¿no? Es decir, que la educación puede ser vista desde distintas maneras porque la sociedad nunca está en un estado estático no quiero decir que la historia se acabó y que todo lo que venga de aquí en adelante será inmutable, sino que a medida que pasan las generaciones vienen los discursos que están en completa competencia eeeh... Hay discursos hegemónicos que el neoliberalismo constituyó, pero hay otro tipo de discursos, también entonces, habría que considerar la educación para que desde donde estamos parados sintiendo, existiendo, etc.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

De acuerdo con la pregunta planteada respecto al desarrollo del curso se observó que el profesor efectuó sus clases mediante exposiciones de los estudiantes, ya que tenía los temas repartidos por equipos siendo el tema la educación en América Latina (c); favoreciendo la participación activa de los

estudiantes durante la mayor parte de la clase al hacer constantes cuestionamientos al grupo sobre el tema visto(b), contrastándolo con ejemplos de la cotidianidad al pedirles a los alumnos que previamente buscaran información sobre la educación en los diferentes países de América Latina y lo expusieran en clase(g).

EL PROFESOR CONCLUYÓ SU PARTICIPACIÓN E HIZO LA INVITACIÓN AL GRUPO PARA PARTICIPAR:

P.-¿Quién quiere intervenir? ¿La educación para qué? Adelante.

A2.-Yo creo que para un crecimiento, reducción del analfabetismo en el años de los 70, en los 80 con la llegada del nuevo modelo económico se ve a la educación como un instrumento para favorecer o concretar el interés económico del gobierno más que nada, y bueno esto marcó más las desigualdades, pues no todos tenían acceso a educación pública y la privada está fuera del presupuesto de muchos.

P.-Ok bueno... adelante

A3-Desde mi perspectiva sigo creyendo que la educación es la base del desarrollo en toda la extensión de la palabra.

P.-Claro y esto es muy, muy interesante ¿no? porque estamos hablando de desarrollo y desarrollo no es igual a crecimiento económico, eeh... sino que tiene que ver con el desarrollo integral , la formación integral de un ser humano. Cuando nosotros hablamos o cuando nosotros escuchamos discursos baratos de que la filosofía no sirve para nada o las ciencias sociales no sirven para nada nos olvidamos de que... los valores guían a la acción, a la acción del ser humano y si nosotros prescindimos de los valores no podemos esperar un mundo... en el buen sentido de un mundo humano sino un mundo totalmente descarnado, una ley de la selva ¿no?

Ahora bien podrían decirme ¿Qué les pareció esta lectura?

A4- A mí me pareció muy interesante porque permite retomar puntos de las lecturas anteriores, dándonos un panorama general sobre la educación en las ultimas cuatro décadas, y el cómo ha ido cambiando la educación.

P- Muy bien ¿alguien más?

A5- La verdad profesor, a mí me pareció un poco aburrida porque solo repite lo que sucedió en las décadas pasadas y ya habíamos tocado ese tema en la lectura anterior.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

De lo anterior se puede decir que en la interacción profesor alumno se observó que en algún momento el profesor fomentó la participación de los estudiantes al proponer cuestionamientos al grupo(a) así como despertar su interés por el tema que se estaba analizando (b), siempre respetando el punto de vista del estudiante con respecto al tema al preguntarles si fue de su agrado o si consideraban que le hizo falta algo (c).

Cabe mencionar que el tono y ritmo de su voz no estimulaba el interés de los estudiantes, aunque era notorio que él hacía su mejor intento para lograrlo, lanzando preguntas a los estudiantes que muchas veces no se las contestaban.

La evaluación por la que optó el profesor, es que se logre una participación colectiva durante la clase, por lo que les pidió a los alumnos dar su punto de vista sobre la lectura que se dejó de tarea(a), también el profesor favoreció la evaluación individual al dejar pequeñas investigaciones sobre el tema que se vería en la siguiente clase (e) estimulando a que el alumno explicara dicha tarea al resto del grupo (g).

Por todo lo anterior se denota que el profesor basa su práctica en un ambiente centrado en el profesor, pues a lo largo de su clase mantuvo un papel de guía al hacer cuestionamientos a los alumnos sobre el tema, con el fin de fomentar la participación e involucramiento del alumno en la construcción del conocimiento.

Además se pudo apreciar el dominio del profesor sobre el tema, lo que indica que prepara sus clases previamente, basándose en su experiencia profesional y sus conocimientos.

Segunda observación

Profesor Área 2

Esta observación se llevó a cabo en la licenciatura de Pedagogía de 5º semestre.

LA CLASE COMENZÓ CON UN POCO MÁS DE LA MITAD DEL LOS ALUMNOS Y SE FUERON INTEGRANDO CONFORME AVANZÓ LA CLASE.

P-Hola buenos días. Me acabo de enterar que hay una plática sobre la investigación educativa en el Colegio de México quien esté interesado apunto el horario en el pizarrón. Esta plática les puede servir para su investigación.

P-¿Leyeron? Saquen sus copias, por favor.

MIENTRAS LOS ALUMNOS SACARON SUS COPIAS EL PROFESOR INSTALA SU USB EN EL EQUIPO DE COMPUTO. COMENZÓ LA EXPOSICIÓN DEL TEMA PROYECTANDO DIAPOSITIVAS EN POWER POINT. EL PROFESOR LEYÓ LA INFORMACION DE LAS DIAPOSITIVAS Y LAS EXPLICÓ.

P-Es difícil analizar los datos recogidos en entrevistas grupales, pues se han recolectado dentro de un cierto contexto interactivo y es necesario analizarlos teniendo en cuenta este hecho (Williams, 1994:20). A continuación les voy a enseñar algunos ejemplos de análisis de entrevistas

A1.-Profesor dígame entonces ¿se tiene que tomar en cuenta el ambiente en que se desarrolla la entrevista para analizarla?

P-Si es muy importante, pues tal vez el ambiente está condicionando algún comportamiento o respuesta del sujeto.

AL TERMINAR LA EXPOSICIÓN EL PROFESOR PIDIÓ QUE SE FORMARAN EQUIPOS DE DOS PERSONAS Y PASÓ ENTRE LOS ALUMNOS EJERCICIOS IMPRESOS PARA SU RESOLUCION EN CLASE.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Con respecto a la planeación del curso de este profesor, se interpreta que selecciona y clasifica los contenidos del curso pues se tiene un programa diseñado por el profesor de las lecturas que se verán (d) al mismo tiempo que

prevé los recursos didácticos para los alumnos (c) y selecciona y organiza las actividades de aprendizaje (crucigramas, cuestionarios, sopa de letras, etc.) (f)

En esta observación se evidenció que el docente durante el desarrollo del curso se preocupó por explicar a detalle el tema que se vió en clase (análisis de entrevistas) respondiendo las dudas de los alumnos (a), apoyándose en el equipo de aulas virtuales al acceder a páginas de internet, y la proyección de diapositivas (e); así como de películas o documentales que refuerzan el tema (f).

MIENTRAS LOS ALUMNOS COMIENZARON A RESOLVER LOS EJERCICIOS, EL PROFESOR COMENTÓ:

P-¿A todos ya les quedó claro el tema? Porque éste lo van a tener que retomar en su trabajo de investigación.

P-Por cierto, ¿Cómo van con sus trabajos?

A2-Bien, pero en nuestro caso, no sabemos cómo analizar las entrevistas que les realizamos a dos niños.

P-¿Qué les parece si la próxima clase, hee, traen sus avances de las entrevistas, y les ayudo a organizar la información para analizarla junto con sus compañeros.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

En la interacción profesor alumno el profesor respetó en todo momento el punto de vista del estudiante al aceptar su postura en torno al tema (c); y negociando con el grupo sobre la mejor manera de aplicar lo visto a los trabajos de investigación de los alumnos (e); así como, aportando entre todos ideas sobre cómo quedaría mejor el trabajo a entregar. (g).

EL PROFESOR DIO 15 MINUTOS A LOS ALUMNOS PARA QUE TERMINARAN DE RESOLVER UN CUESTIONARIO POR PAREJAS.

PASADOS LOS QUINCE MINUTOS LES PIDIÓ LOS CUESTIONARIOS Y LOS VOLVIÓ A REPARTIR, DE TAL MANERA QUE CADA PAREJA CALIFICÓ EL TRABAJO DE OTROS COMPAÑEROS.

P-Muy bien, pásenme los cuestionarios calificados para anotar las calificaciones en mi lista.

P-Para la próxima clase necesito que me traigan un resumen, ahora sobre “el análisis de observaciones”, que se encuentra en las copias que vimos hoy.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Durante la clase se apreció que el profesor evalúa a través de un tipo de examen escrito, posterior a la exposición del tema, que en su mayoría son crucigramas, sopas de letras y preguntas con opción múltiple que se hacen por pareja (d); de igual modo deja tareas individuales como reportes de lectura y mapas conceptuales (e) con los cuales en las siguientes sesiones se participa en clase (g).

La práctica docente se centra en el contenido al realizar materiales pertinentes o adecuados con el tema visto (diapositivas para exponer, películas, etc.), así como llevar una estricta planeación en tiempo sobre las actividades a desarrollar. Apoyándose en actividades que refuerzan el aprendizaje del alumno.

Sin embargo, si enfocamos nuestro análisis en las dimensiones señaladas encontramos que a pesar de haber un manejo relativamente fuerte de la planeación didáctica y el uso de materiales didácticos, vemos que estos rasgos no bastan para el logro de un aprendizaje en profundidad, pues no basta con saber planearlos, sino es necesario saber cómo, para qué y por qué aplicarlos o de lo contrario la clase se reducirá a una mera transmisión de conocimientos.

Este docente, se preocupa por la retención de los conocimientos impartidos al reforzarlos por medio de actividades (aunque el docente mismo no sea consciente de esto), generando así un vínculo más estrecho entre el conocimiento y el alumno.

Tercera observación

Profesor Área 3

Observación realizada en la licenciatura de Psicología educativa 1º semestre.

LA CLASE COMIENZA, EL PROFESOR SALUDA A LOS ALUMNOS Y LES ENSEÑA UNA TESIS QUE ACABA DE ASESORAR.

P.-Tiene 181 páginas, espero que ustedes no hagan tanto este... que sean menos. Bueno y esperemos que ustedes para cuando estén en 6º semestre ya haya otra opción de titulación, pero ahorita ésta es la única.

A1.- ¿Si existe el examen de conocimientos generales?

P.- Sí pero es una opción, en el caso de psicología está utilizándose un examen hecho por la misma institución y no por el CENEVAL por lo que estamos teniendo muchos rezagos en la titulación y solo sería para rezagados que tengan 4 años de haber salido de la carrera de psicología. Pero no conviene echarse 4 años de carrera y otros cuatro para poder hacer un examen que a ver si lo pasan pues no conviene. Solo les queda esperar que en unos años antes de que salgan tengan una forma de titulación mucho más rápida, para que en poco tiempo estén titulados y puedan hacer una maestría y ya puedan trabajar a un nivel licenciatura.

EL PROFESOR SE PONE DE ACUERDO PARA REPONER ALGUNAS CLASES EN LAS QUE NO VA A ESTAR PRESENTE CON MOTIVO DE UN CONGRESO

EL PROFESOR SE DIRIGE A LOS ALUMNOS CON MUCHA NATURALIDAD COMO IGUALES, Y HABLAN SOBRE LOS POSGRADOS QUE EXISTEN EN LA UNIVERSIDAD. AL MISMO TIEMPO QUE LOS ALUMNOS CONTINÚAN ENTRANDO Y EL PROFESOR SE LOS PERMITE. SIENDO QUE LA HORA DE CLASE COMENZÓ HACE MAS DE 40 MINUTOS.

EL PROFESOR TERMINA LA CONVERSACIÓN EN TORNTO A ESTE TEMA Y PIDE QUE PASE EL EQUIPO QUE LE TOCA EXPONER, MIENTRAS INSTALAN SUS MEMORIAS ELECTRÓNICAS EN LA COMPUTADORA PIDE LOS TRABAJOS QUE DEJÓ LA CLASE PASADA.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

En torno a la planeación del curso se puede inferir que el profesor opta por seleccionar y clasificar los contenidos del curso, así como seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje, ya que, los temas están repartidos por equipos y las actividades en clase son las exposiciones (d) (f).

De igual manera puntualiza los criterios y procedimientos de evaluación, pues en la clase el profesor hizo hincapié que las exposiciones valían un 30% de la calificación final y que los criterios que se tomarían en cuenta en la exposición serían fluidez, material y organización del equipo (g).

LOS ALUMNOS EXPONEN SOBRE COGNICIÓN SOCIAL EN UN PRINCIPIO TIENEN PROBLEMAS CON EL PIZARRÓN ELECTRÓNICO Y EL PROFESOR LOS AYUDA. UNA VEZ SOLUCIONADO EL PROBLEMA COMIENZA LA EXPOSICIÓN EN LA QUE SE ENTREGAN TRÍPTICOS SOBRE COGNICIÓN SOCIAL.

A2.- La cognición social surge a finales de los 60 principios de los 70 y es actualmente el modelo de enfoque de la psicología cognitiva más importante.

A3.-La cognición social habla mucho sobre cómo las personas tratan las cosas, trata mucho la palabra paradigma que se refería a... uno por ejemplo cómo ve a lo externo aunque después cambie con respecto al tiempo. Por ejemplo ahorita yo puedo tener la idea de que...

AL TERMINAR LA EXPOSICIÓN EL PROFESOR HACE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS AL AIRE:

P-¿Qué es cognición? Y ¿qué entendemos por ella?

A4- Es un proceso mental

P- Entonces dame un ejemplo de proceso mental

A5-¿Puede ser el razonamiento, y la reflexión?

P-Muy bien y acuérdense que también la memorización...

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Durante el desarrollo de la clase un equipo expuso el tema de cognición social (c), apoyándose en el equipo de cómputo para proyectar su presentación en Power Point (f); al finalizar la exposición el profesor pidió que se definiera cognición social, recibiendo diversos conceptos que fue retroalimentando y completando (a).

P- Entonces ahora alguien me puede decir ¿Qué es la cognición social?...

AL NO HABER RESPUESTA POR PARTE DE LOS ALUMNOS EN TORNO AL TEMA EL PROFESOR DESARROLLA UN ESQUEMA EN EL PIZARRON Y LO EXPLICA

p-¿Qué es un esquema?

A6- Son representaciones mentales que tenemos

P - Así es, es por ejemplo cuando utilizamos la computadora, ya que tiene varios archivos ordenados por imágenes, videos, etc.... y la computadora procesa la información y la archiva. Es lo mismo que pasa con nuestro cerebro.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Durante la clase la interacción profesor alumno se basó en fomentar la participación de los estudiantes al cuestionar sobre el concepto de “cognición” (a) despertando el interés de los estudiantes por el tema y sacando temas diversos a colación (b) y finalmente con las ideas y conceptos arrojados en la clase se pudo co-construir un concepto de “cognición social” entre todo el grupo (g).

Las actividades que se apreciaron para una buena evaluación fueron la participación colectiva durante la clase ya que entre todo el grupo construyeron un concepto “cognición social” (a); de igual modo al participar en la construcción del concepto lo hacían de manera individual (g) y después de concluir con las actividades el profesor volvió a pedir los reportes de lectura del tema visto (e).

Por lo cual, la práctica de este docente se basa en un ambiente centrado en el profesor que constantemente incorpora al alumno, ya que el papel que desempeña debe ser de un guía o facilitador, al encaminar a los alumnos hacia el conocimiento basándose en sus intereses y el proceso de enseñanza aprendizaje. Siempre teniendo un excelente dominio del tema. El profesor opta por la buena relación con los alumnos mostrándose como un amigo tal vez para tener una mejor relación al mismo tiempo que busca el interés en el tema, es decir sus teorías implícitas son las de generar un ambiente de cordialidad y apoyo para así tener un rápido y buen acceso con los alumnos.

Cuarta observación

Profesor Área 4

Esta se efectuó en la carrera de Psicología educativa 3º semestre

PARA COMENZAR LA CLASE EL PROFESOR SALUDÓ A SUS ALUMNOS Y LES COMENTÓ UNA ANÉCDOTA SOBRE LO QUE LE HABÍA OCURRIDO EN OTRA DE SUS CLASES EXPRESANDO SU PREOCUPACIÓN POR LA POCA PARTICIPACIÓN QUE SE DABA EN LA MATERIA Y QUE SOLUCIÓN PODRÍA DARLE. DESPUÉS LES COMENTÓ A LOS CHICOS QUE UNA SEMANA SE AUSENTARÍA POR LO QUE LO IBA APOYAR OTRA PROFESORA DANDO LA CLASE Y RETOMAR LAS LECTURAS QUE HABÍAN QUEDADO PENDIENTES.

CONTINUÓ LA SESIÓN CON EL TEMA DE “METACOMUNICACIÓN” (TEMA TRATADO Y EXPLICADO EN LA LECTURA QUE SE HABÍA QUEDADO DE TAREA) Y AL OBSERVAR QUE EL GRUPO SE MUESTRA APÁTICO Y POCO PARTICIPATIVO TRATA DE HACER UN RESUMEN SOBRE LA LECTURA Y A PARTIR DE ESTO LLEGAR A LAS CONCLUSIONES O IDEAS RELEVANTES QUE SE PODÍAN RESCATAR DEL TEXTO.

P-¿Qué entendieron por “metacomunicación”?

EL GRUPO SE MANTIENE CALLADO Y ALGUNOS ALUMNOS COMIENZAN A SACAR LAS COPIAS Y OTROS RECURREN A SUS APUNTES DE LAS LECTURAS PASADAS.

P-Acuérdense que está muy ligado a los temas que ya hemos visto como “metalingüístico” y “secuencia interactiva”, “codificación”.

P-¿Nadie quiere participar?

A1-Hmmm...La verdad, no me quedó claro el tema, no entiendo a qué se refiere el autor con “metacomunicación”. La verdad se me hizo muy compleja la lectura.

P-Pero necesito que me digas algo más específico de la lectura, como un tema o una palabra o concepto, sino me dices bien tus dudas es que no leíste realmente.

A1-Sí leí....bueno casi todo porque le digo que al final ya me estaba aburriendo.

P-¿Alguien más no entendió la lectura?

VARIOS ALUMNOS LEVANTAN LA MANO, EN SEÑAL QUE AL IGUAL QUE SU COMPAÑERA, NO LES QUEDABA CLARO EL TEMA.

P-Bueno....el autor, menciona que la meta comunicación son todas las señales, codificaciones, símbolos, y la manera que se puede dar al intercambiar información en un acto comunicativo. Es decir, como funciona la comunicación.

CADA QUE UN ALUMNO PARTICIPABA EL PROFESOR ANOTABA EN UNA LISTA LA PARTICIPACIÓN DE CADA UNO PARA TOMÁRSELA EN CUENTA AL FINAL DEL SEMESTRE.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

A partir de lo anterior se observó que la planeación del curso de este profesor se inclina hacia prever los recursos materiales del curso, ya que los alumnos contaban con las lecturas del mismo (c).y por ende ya se tienen seleccionados y clasificados los contenidos en el semestre (d) y puntualizaba los criterios y procedimientos de evaluación ya que los alumnos sabían que su participación contaba en cada clase (g).

P- Entonces....¿Cómo funciona la comunicación?¿Para qué nos sirve comunicarnos? Y ¿Qué elemento intervienen en la comunicación?

EL PROFESOR SE DIRIGE A UNA DE SUS ALUMNAS Y LE PREGUNTA:

P-Por ejemplo...tú muy pronto vas hacer mamá, pero ahorita que tu bebé está aún en tu vientre...¿Te comunicas con él?

A2-Mmmm, pues...yo creo que sí.

P-¿Y cómo lo haces?

A2-Pues, acaricio mi vientre, le pongo música, y trato de hablarle cuando me está dando un poco de "lata", le digo: pórtate bien, porque ahorita estoy en clase y necesito concentrarme. Hay veces que sí se calma, pero hay veces que no.

P-Los demás qué piensan, ¿Creen que lo que hace su compañera con su bebé se le puede llamar "metacomunicación"? ¿Sí, no? ¿Por qué?

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

A lo largo del desarrollo de la clase el profesor explicó el tema cognición y "metacomunicación" y "comunicación" corrigiendo los errores de interpretación de los alumnos (a); el profesor pedía opiniones y posibles ejemplos sobre el tema, a lo que los alumnos respondían activamente a lo largo de la clase (b);

los ejemplos dados por los alumnos referían a casos de la vida real, del día a día (g).

P-Entonces, ya sabemos lo que es la metacomunicación, ¿Alguien me puede dar un ejemplo de ésta?

Un alumno levanta la mano para participar:

A3-Por ejemplo, cuando un hijo agrade a su padre, y le dice que no se meta en su vida, porque él sabe lo que hace, y después se arrepiente de lo que dijo y se pone a analizar las palabras, el significado de éstas, el modo, el tono de voz, las señas e incluso las emociones que estuvieron en juego durante la discusión. Está presente, quizás está implícitamente la metacomunicación, pues el hijo reflexiona todos estos aspectos y se da cuenta que la “regó” y que no tenía por qué decir algunas palabras que llegaron a herir al padre.

P- Muy bien, qué buen ejemplo! Exactamente es eso la meta comunicación, pues en ella deben de intervenir ciertos elementos, como los que tú mencionaste, con la finalidad de saber por qué y cómo se comunican dos personas

CABE MENCIONAR QUE EN TODA LA CLASE EL PROFESOR ESTUVO EXPLICANDO EL TEMA Y EN CIERTOS MOMENTOS SE ACERCABA CON LOS ALUMNOS, PARA TENER MAYOR ATENCIÓN Y COMUNICACIÓN CON ELLOS.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Durante la clase el profesor incitaba a los alumnos a participar sobre el tema lo que propició una buena interacción entre profesor y alumno (a), despertando el interés de los estudiantes por comprender bien el concepto (b); generando entre todos un conocimiento compartido sobre lo que era “metacomunicación” (g).

P- Ahora, quiero que me expliquen ¿Cómo y por qué es importante la metacomunicación y la metalingüística en la secuencia del habla? Acuérdense que el tema de metalingüística lo vimos con las siete funciones del lenguaje que propone Roman Jakobson.

EL PROFESOR ESPERA A QUE SUS ALUMNOS COMIENCEN A PARTICIPAR, SIN EMBARGO NADIE SE ANIMA E INTENTA REORGANIZAR LA PREGUNTA.

P-Bueno, díganme con ejemplos cómo interviene la metacomunicación y el metalenguaje en la secuencia del habla.

A4-Pues yo pienso que ambas palabras están muy enlazadas una con otra, pues por lo que entendí, tanto la metacomunicación y la metalingüística tienen

la finalidad de saber más sobre cómo nos comunicamos, qué factores están presentes, y saber cómo es que logramos comunicarnos con otras personas y que éstas nos entiendan. ¿No?

P-Muy bien, pero como veo que a la mayoría se les hace muy complicado este tema, quiero que de tarea me escriban en su libreta cinco ejemplos de meta comunicación y la metalingüística y los discutimos en clase. ¿Les parece?

A5- Sí, profe.

P-Y si veo que muy pocos hacen la tarea o no leen, tendré que recurrir a los clásicos exámenes escritos.

P-Entonces no se les olvide la tarea, por favor.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Con respecto a la evaluación del aprendizaje del alumno el docente se inclinó por la participación colectiva durante la clase , pues, en todo momento incitaba al alumno a participar (a),(g); al finalizar la clase el maestro pidió las tareas y dejó una nueva para la siguiente clase (e).

En suma podemos decir, que la práctica docente del profesor se centra en el alumno pues en todo momento se preocupa por enseñar de acuerdo al ánimo grupal, motivando a los alumnos en los momentos necesarios y permitiendo la construcción de conocimientos de modo colaborativo tomando en cuenta las opiniones y necesidades de los alumnos.

En dicha clase se observó que el profesor intentaba motivar a los alumnos, utilizando anécdotas o experiencias de la vida diaria referentes al tema visto por lo que se puede decir que se basa en un modelo centrado en el proceso ya que va actuando y tomando decisiones conforme se desarrolla la clase. Haciendo evidente que sus teorías implícitas se basan en la resolución de problemas en el momento y no en la anticipación y análisis de posibles problemas a futuro, lo que podría generar en muchas ocasiones soluciones no viables o que fracasen.

Quinta observación

Profesor Área 5

La observación se dio en una clase de la licenciatura en Pedagogía 7º semestre.

EL PROFESOR COMENZÓ LA CLASE PIDIENDO A SUS ALUMNOS QUE SAQUEN LAS COPIAS DE LA LECTURA QUE SE IBA ANALIZAR EN CLASE. ENSEGUIDA, EL PROFESOR DA UNA INTRODUCCIÓN GENERAL DEL TEMA “EL CONSTRUCTIVISMO”, SEÑALANDO CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES Y ORÍGENES DE ESTE ENFOQUE.

P-Buenos días chicos, ¿cómo están?

G-Bien

P-Bueno, vamos a comenzar la clase.

P-Saquen todos sus copias, y los que no la traigan, inténgense con uno de sus compañeros.

P-Yo voy a dar una introducción general al tema, y en esta introducción general vamos a ver cuáles son las ideas más importantes y claves de lo que llamamos la perspectiva constructivista. Esta lectura trata de publicar en el contexto de los estudios y de la época contemporánea, ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

P-Sabemos que la perspectiva constructivista nace de diferentes posturas epistemológicas.

P-¿Se acuerdan de cuántas posturas epistemológicas hablamos?

A1-¿Posturas epistemológicas son lo mismo que corrientes?

P-Sí, posturas o corrientes. ¿Cuáles eran?

A2-El empirismo

A3-El innatismo

P-El innatismo habla de cómo las ideas están dentro de uno y de qué forma lo damos a conocer al exterior.

P-¿Qué explica el empirismo?

A4-Que solamente la experiencia puede validar el conocimiento.

P-Muy bien

P-Y por último, ¿el constructivismo que intentaba?

A5-Considerar tanto los aspectos internos y aspectos externos para la construcción del conocimiento.

P-Exacto. Entonces, en este sentido, nosotros nos vamos enfocar a este último enfoque y ver más a profundidad lo que trata el constructivismo.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

De la observación hecha se pudo rescatar que la planeación que utilizó el profesor fue la selección de los contenidos del curso ya que los alumnos tiene la bibliografía de las lecturas para el semestre (d), además de seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje y los materiales, pues el profesor desde el principio dio a conocer el programa a sus

alumnos y las lecturas a trabajar, con las cuales los alumnos se apoyarían para la participación en clase y futuros exámenes.(c) (f).

P-Entonces en este sentido, vamos a meternos ahora de lleno con el tema del “constructivismo”, Y finalmente existen varios principios que dan cuerpo al constructivismo. ¿Cuál es un principio del constructivismo?
P-¿Alguien le dio una leída rápida a las copias?
P-Díganme una idea, de lo que se acuerden...
A6-Mmmm, que el aprendizaje va a ser la relación de los conocimientos previos y la construcción de nuevos conocimientos. Y lograr así, un aprendizaje significativo.
P-Así es, así es. Postula una idea interesante...Muy bien.

A-Además en el constructivismo el rol del docente cambia. Se convierte de una persona que solamente transmite conocimientos a un moderador, facilitador y mediador.
P-Muy bien, esa idea estás bien
P-En la lectura habla de una relación bidireccional entre la psicología y la educación.
P-¿Alguien más? Que yo vea que leyeron...
A7-Se puede decir que el constructivismo es un modelo donde intervienen aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento del ser humano, entonces el conocimiento es el resultado tanto de los factores ambientales como factores internos y se va produciendo día con día gracias al resultado de la interacción de estos dos factores.
P-Muy bien, muy buena explicación.
P-Bueno, la lectura lo que nos demuestra entonces, es que en primer lugar hay una idea general en la actualidad en la que se nos explica que el constructivismo es un modelo base, y que cuando alguien habla de constructivismo se piensa que todo mundo sabe qué es, pero que en realidad, nos explica aquí el autor, que existen muchos principios sobre el constructivismo.....
P-Y entonces nos damos cuenta que hay varios clases de constructivismo.
P-Por ejemplo el primer constructivismo ¿Cómo se le conoce?
P-El primer constructivismo se le conoce como “constructivo cognitivo”... ¿este constructivismo con que lo identificamos, o en qué consiste?
A8-Este constructivismo cognitivo lo podemos asociar con las etapas de desarrollo de Piaget ¿no? Donde nos habla que el desarrollo del individuo pasa por varias etapas y que en ellas existe una asimilación y acomodación de la información.
P-Así es, este tipo de constructivismo hace mucho énfasis en que el conocimiento está en la mente del sujeto y está explicado por medio de los mecanismos de asimilación y acomodación.
P-Pero nos dice el autor, el cognitivismo no ha sido el único enfoque del constructivismo... ¿Cuáles son los otros enfoques?
A9-Otro es el de el enfoque sociocultural, y trata de la interacción entre los sujetos y qué elementos intervienen en dicha interacción.
P-Muy bien, ¿alguien más?

El profesor comienza la clase dando una pequeña introducción al tema “enfoques del constructivismo” en el que resolvió algunas dudas que los alumnos tenían sobre la lectura que previamente habían hecho (a) posteriormente el maestro lanza cuestionamientos sobre la lectura que los alumnos intentan responder y analizar (b); una vez terminadas las

participaciones el maestro dio ejemplos del tema que tenían relación con la realidad y pidió a los alumnos hicieran lo mismo para dejar claro el tema(aprendizaje situado) (g). Cabe señalar que en la clases del docente las bancas se encuentran acomodadas en círculo, para permitir el diálogo entre todos los presentes (d).

AL TÉRMINO DE LAS PARTICIPACIONES DE ALGUNOS ALUMNOS EL PROFESOR CONTINUÓ CON UNA ACTIVIDAD APOYÁNDOSE EN LA LECTURA QUE SE ESTABA REVISANDO.

P-Muy bien, ahora lo que vamos hacer es dividirse por equipos de tres personas, en 20 min. Nada más para que me resuelvan unas preguntas y posteriormente discutir las en el grupo.

P- Escriban: 1) ¿Cuáles son los enfoques constructivistas en educación? 2) ¿En qué consiste la concepción constructivista en el aprendizaje? Y 3) ¿Cuáles son los referentes teóricos que identifican la teoría constructivista?

P-Adelante comiencen a responder las preguntas, tienen 20 min.

DURANTE LA ACTIVIDAD POR EQUIPO LOS ALUMNOS DEBATIAN EN TORNO A LAS PREGUNTAS. EN UN EQUIPO SURGIERON DUDAS SOBRE LA 1ª PREGUNTA Y NO PODIAN PONERSE DE ACUERDO POR LO QUE LLAMARON AL PROFESOR.

A10-profesor una pregunta ¿Piaget y Vigotsky se contradicen en sus enfoques o están ligados?

P-los dos enfoques tanto el cognitivo como el socio cultural se complementan pues, Piaget solo lo vio desde el punto de vista interno, a diferencia de Vigotsky que no niega lo interno pero le da más peso a la interacción entre individuos. De todas formas eso lo veremos más adelante a detalle.

DESPUES DE CONCLUIR LOS 20 MIN. EL PROFESOR RETOMA LA CLASE Y PIDE QUE UNA PERSONA DE CADA EQUIPO RESPONDA UNA DE LAS PREGUNTAS Y LAS EJEMPLIFIQUE.

P- A ver este equipo... ¿Qué nos pueden decir de la concepción constructivista en el aprendizaje?

A- La concepción constructivista nos dice, que está enfocada a los procesos de aprendizaje y a la formación del profesorado. Esteeee...para la elaboración de materiales didácticos y la participación de la enseñanza. Y...comentábamos, queeee...es la manera que nosotros más o menos estábamos haciendo dentro del campo, es decir la manera en que los profesores implementen nuevas cosas para que para que el aprendizaje sea significativo, como comentaba Ausbel en la otra lectura, estee...donde el alumno incorpore nuevos conocimientos con los que ya tenía, y debe de haber un interés de su parte. Algo así, lo relacionamos.

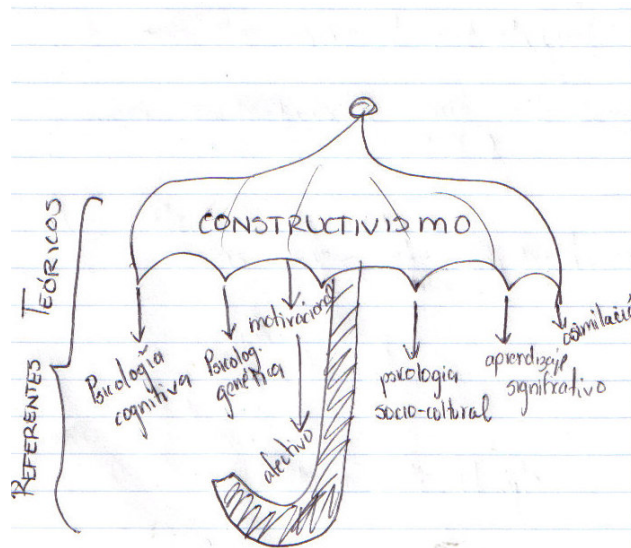
P-Bien, lo que ustedes me dieron es una visión global de la concepción constructivista, pero, ¿Alguien más quiere responder a la pregunta?

AL TERMINAR DE DEBATIR Y ANALIZAR CADA UNA DE LAS PREGUNTAS, EL PROFESOR FINALIZA CON RECALCAR LAS IDEAS MAS IMPORTANTES DEL TEMA Y LO EJEMPLIFICA DIBUJANDO EN EL PIZARRÓN “LA METÁFORA DEL PARAGUAS”

P-Bueno, como vimos, existen varios enfoques en el constructivismo, y hablamos de algunos de ellos: la cognición, la orientación socio-cultural, aprendizaje significativo...
P-para que quede más claro, algunos hacen, utilizan la metáfora del paraguas.

LA MAESTRA SE PARA DEL ESCRITORIO, COMIENZA A DIBUJAR EN EL PIZARRÓN LA FIGURA DE UN PARAGUAS (METÁFORA ACERCA DEL CONSTRUCTIVISMO) Y LO EXPLICA.

ESQUEMA 4. METÁFORA ACERCA DEL CONSTRUCTIVISMO



ANÁLISIS PEDAGÓGICO

En la clase se pudo observar que la interacción profesor alumno estaba dada a partir de la coparticipación en la construcción de conocimientos tanto de alumnos como del profesor, es decir entre ambos llegaban a un solo concepto hecho por ellos mismos (g); en todo momento el profesor fomentaba la participación de los estudiantes, al hacer preguntas de análisis y de reflexión (a diferencia de otros profesores que llegan a realizar preguntas para complementar la información, sin llegar realmente a un nivel de análisis) sobre

el tema que se estaba viendo, asimismo, lograr que los alumnos se interesaran por lo que se estaba viendo en clase (a) ; de igual modo durante la clase conservó la disciplina a través de su status de profesor, al implementar reglas de conducta en el salón de clases, como el mantener respeto a un compañero cuando habla y evitar las salidas y entradas constantes del salón (f).

El profesor favorece la participación colectiva durante la clase con la intención de conocer el avance en el aprendizaje y entendimiento de la materia en cada alumno (a); al igual que recurre a tareas para comprobar que la lectura se haya hecho previa a la clase (e); a partir de la evaluación de las tareas y la participación se obtiene una calificación parcial que se promedia con la aplicación de exámenes escritos por unidad vista (d).

Por ende se puede concluir que el docente realiza su práctica centrándose en el contenido, ya que a lo largo de su clase se observa una buena planeación del mismo, así como utilización de materiales pertinentes con el tema (lecturas de apoyo, mapas conceptuales); sin dejar de lado la selección de los contenidos a enseñar, las actividades y metodología que se llevará a cabo.

En definitiva, lo que los profesores plasmaron por escrito en los cuestionarios sobre su práctica y lo que hacen en el salón de clases, permitió realizar un cuadro que ilustra de manera esquemática los resultados obtenidos y la interpretación que se realizó de éstos resultados (teorías implícitas y teorías en uso).

CONCLUSIONES

Al reflexionar sobre el pensamiento docente y su relación con la práctica, surgieron dudas, preocupaciones, aprendizajes, certezas, errores y hallazgos importantes sobre el trabajo cotidiano del profesor en el aula. Y es esta cotidianidad la que nos ayudó a visualizar las concepciones e ideas que tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, se respeta y admira la labor que los profesores llevan a cabo todos los días, pues no es nada fácil conjugar los conocimientos pedagógicos, las creencias y las experiencias de cada profesor, y ser congruentes entre sí.

A partir de lo anterior y de los resultados expuestos, se pretende sintetizar los aspectos más importantes de la investigación, la cual definitivamente no implica agotar el tema, sino por el contrario, plantear diversas interrogantes e inquietudes, buscando alternativas innovadoras y de mejora en nuestra realidad actual.

De esta manera, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

Muchas veces los profesores dan por hecho que la manera en que enseñan a sus alumnos, así como las técnicas, el material didáctico, las actividades, la interacción que propician en el salón de clases y la forma en que abordan y explican su materia son las más adecuadas, para lograr con éxito el aprendizaje de sus alumnos; pero por el contrario, puede ser que estas maneras de dar su clase sean las que obstaculicen el logro de aprendizaje significativo por parte del alumno. Debido a que el docente se preocupa más por cumplir una serie de contenidos previamente asentados en los planes y programas, que por lograr en sus alumnos la apropiación de los temas. Así como al hecho de que en algunas ocasiones existe una ruptura entre cómo los

docentes piensan (teoría adoptada) y cómo realmente se comportan en la vida real dentro del aula (teoría en uso).

En relación con los resultados obtenidos durante la observación a cinco profesores de las diferentes áreas de la UPN, con los cuales se pudo comparar lo que decían y hacían en el aula, se llegó a la conclusión que las teorías implícitas y lo que hacen en cada una de sus clases, se encontraron relaciones con los modelos de formación propuestos por Ferry Gilles (modelo centrado en las adquisiciones, modelo centrado en el proceso y modelo centrado en el análisis) y con el desarrollo de ciertas competencias docentes del Profesor Universitario expuestas por Zabalza (planificar el proceso de enseñanza aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios; manejo de nuevas tecnologías; diseñar la metodología y organizar las actividades; evaluar). Así, el profesor del Área 4 se visualizó en el modelo centrado en las adquisiciones y en la teoría directa (en relación con las teorías implícitas), ya que este profesor trabaja de manera tradicional, es decir, que intenta reproducir fielmente los contenidos, seguir con un margen y lineamiento en sus clases y recurrir a un estilo de enseñanza donde el profesor habla la mayor parte de la clase, además que las preguntas que plantea son en su mayoría de bajo nivel cognitivo con la finalidad de obtener una respuesta esperada y las actividades son propuestas por iniciativa del profesor (Véase cuadro 1: Categorías para el análisis de la interacción propuestas por Flanders). Esta forma de actuar coincide con lo que él manifiesta cuando se le cuestionó sobre sus concepciones acerca de la práctica docente. Es decir, coinciden sus teorías implícitas con sus teorías en uso.

Con respecto a los profesores del Área 1,2, y 3, se encuentran bajo el modelo de formación centrado en el proceso y a la teoría interpretativa, pues recurren a

ejemplos de la cotidianidad, y a las experiencias que tienen sus alumnos para explicar los temas al grupo y por ende, lograr un aprendizaje empírico o situado. Así mismo, su forma de trabajo favorece el trabajo en equipo, motivación en los alumnos, respetando su punto de vista y guía individual o grupal sobre la elaboración de algún trabajo. En este caso la práctica de los profesores no coincide del todo con sus concepciones.

Por último, el profesor del Área 5, se comporta de acuerdo con el modelo de formación centrado en el análisis y a la teoría constructiva, ya que el profesor vierte su atención en las características y necesidades del alumno, las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y en los resultados que se van alcanzando. Esto se puede ver cuando el profesor prepara el material, los contenidos y las actividades para su clase, pues se da como entendido que ya tiene establecidos ciertos objetivos para ésta, asimismo, propicia la participación activa de los estudiantes para conocer lo que piensan, sienten o creen sobre un tema. Otra característica de este modelo es la estructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad, es decir, que de acuerdo con el problema al que se enfrenta el docente, encuentra una manera de resolverlo. El profesor del Área 5 lleva a cabo esta cuestión por medio de la coparticipación y construcción compartida del conocimiento por parte del docente y alumnos, y la evaluación individual de los estudiantes, con la finalidad de conocer las fortalezas o debilidades de éstos y de qué manera puede superar en cada ciclo escolar estos problemas para que sus alumnos logren realmente aprender. En este sentido, este profesor, también concuerda entre lo que piensa o dice (teorías implícitas) y lo que hace en su práctica diaria (teorías en uso).

A partir de lo anterior, como podemos ver, los profesores del Área 4 y del Área 5, se encuentran en los extremos de los modelos de formación y de teorías implícitas, es decir, que mientras que el primer profesor se rige bajo un modelo tradicional, el segundo, se basa en un modelo reflexivo y constructivista. Lo que indica que aunque ambos profesores se conducen bajo una línea totalmente diferente, ambos tienen claro cuáles son sus teorías implícitas y cómo llevarlas a cabo al momento de dar una clase. Esto es que son congruentes con lo que dicen y piensan.

En cuanto a los profesores del Área 1, 2 y 3 (que siguen un modelo centrado en el proceso) son aquéllos que en menor medida concuerdan entre sus teorías implícitas y sus teorías en uso, quizás la razón sea porque a estos profesores les haga falta poner en claro, bajo que modelo se rigen, ya que por ejemplo, en el caso del profesor 2 podría acercarse a la teoría constructiva, sin embargo hay competencias que no se desarrollan(especificar los contenidos de aprendizaje, despertar interés de los estudiantes). Sin embargo, cabe resaltar que este profesor, es el único que hace uso de las nuevas tecnologías para presentar su clase, por ende el profesor demuestra que le interesa la actualización, mejoramiento de la enseñanza, pues en estos tiempos se sabe que no solo basta con conocer las nuevas tecnologías, sino es necesario contar con una formación que proporcione a los profesores estrategias para la mejor utilización de las tecnologías. Y mejor aún lograr una enseñanza constructivista, pues como menciona Díaz Barriga y Hernández (1998) el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo a portante, que claramente rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno..”, es decir, el constructivismo se basa en los procesos cognitivos,

socioculturales y afectivos del estudiante, y por ello, la Tecnología Educativa tiene ante sí el reto de seguir tendiendo puentes, entre los conocimientos científicos y la aplicación del constructivismo en el contexto escolar, ya que en estos días nuestro contexto está inmerso en la era de la tecnología y es indispensable la incorporación de la tecnología en las aulas para que el alumno asimile con mayor facilidad los conocimientos y por ende, tenga un aprendizaje significativo.

Otra posibilidad que puede haber para que no concuerde las teorías implícitas y las teorías en uso de los profesores es, como lo plantea Prawat en García (2003), que las posturas constructivistas sobre el aprendizaje pueden estar muy bien desarrolladas, mientras que no sucede lo mismo con las teorías constructivistas sobre la enseñanza, lo que puede impedir que el maestro, aún cuando esté convencido de la explicación constructivista sobre la forma en que los alumnos construyen su conocimiento, no puede hacer realidad esta explicación, mediante prácticas concretas de enseñanza.

Bajo esta misma idea, queremos resaltar que entre las diferentes competencias del profesor universitario: planeación, desarrollo de un curso, interacción y evaluación, existe una conexión entre unas y otras. Valga como ejemplo la relación que se da cuando al tener los objetivos de aprendizaje, una metodología de trabajo y contenidos seleccionados y bien estructurados, permitirá recurrir a actividades para evaluar adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes, pues se tiene claro desde el principio del curso qué metas se desean alcanzar y a que medios recurrir para lograrlas. Otro ejemplo es que la interacción que se pueda dar entre el profesor y los alumnos permite un mejor desarrollo en la clase, mejor ambiente de trabajo y mayor disposición para trabajar.

Por otro lado, indagar en qué teorías personales o creencias (teorías implícitas) sobre el aprendizaje y la enseñanza se basan las actuaciones de los profesores, nos permitió comprender las variables que intervienen en la práctica docente. Pero no podemos dejar de lado , el conocimiento (teorías explícitas) que tienen los profesores acerca del contenido conceptual de la materia de estudio y el conocimiento acerca de la enseñanza en general, la enseñanza de una disciplina en particular, y el conocimiento acerca de las características de los estudiantes, y de la forma como aprenden los mismos, pues como ya se había mencionado anteriormente, las teorías implícitas son reconstrucciones sobre la base de conocimientos pedagógicos, culturales y experiencias personales. Así que, tanto las teorías implícitas como las explícitas tienen de igual manera una influencia considerable en las prácticas de enseñanza de los docentes, y estas prácticas son a su vez, determinantes en la forma cómo los alumnos aprenden una disciplina, y en su desempeño académico posterior.

Por lo anterior, podemos decir que existen diferencias entre los maestros en la comprensión acerca de los contenidos (conceptos, teorías, procedimientos), y diferencias en sus concepciones (creencias, costumbres) acerca de lo que es un estudiante exitoso y sus ideas acerca de lo que es enseñar y aprender y estas concepciones influyen de forma significativa en los resultados educativos.

En definitiva, la fuerte relación entre las teorías implícitas de los profesores y sus teorías en uso (actividades en el aula), también impacta considerablemente en la formación permanente de los docentes, ya que por una parte, el conocer, comprender y/o analizar las fortalezas y necesidades que tiene el profesor en la tarea docente, permitirá que los cursos de capacitación, talleres, diplomados,

conferencias, etc., ayuden a los profesores a modificar su práctica y lograr un desarrollo profesional, pues la mayoría de veces estos cursos no desarrollan su conocimiento sobre educación a través la reflexión de la práctica, sino mediante un proceso de ensayo y error durante la experiencia en el campo. Asimismo, la mayoría de los profesores que asisten a cursos de capacitación, adquieren elementos pedagógicos acordes a sus teorías implícitas, por lo que perpetuarán sus prácticas habituales, quizá de manera más refinada, pero sin un cambio de fondo.

De ahí que convendría que, como parte de la formación docente, se analizaran las teorías implícitas de los profesores para determinar si están sustentadas en principios pedagógicos fundamentados o si, por el contrario, parten de ideas cuestionables, ya que esto hace pensar que los profesionales dedicados a la formación y actualización docente que buscan impactar en las prácticas llevadas a cabo en el aula, deberían estar más preocupados por producir cambios en las creencias de los maestros y no limitarse exclusivamente en proporcionar conocimientos que serán almacenados a nivel declarativo, pero que no necesariamente garantizan dicho cambio. Sin embargo ésta no es una tarea sencilla, pues la modificación de creencias es un proceso complejo que debería implicar el reconocimiento de las mismas, la reflexión en torno a su utilidad y pertinencia, el propiciar un conflicto cognitivo que permita cuestionarlas y el conocimiento de otras teorías y la comprobación de su eficacia en la práctica sustituyendo las viejas creencias por nuevas.

RECOMENDACIONES

Del trabajo anterior se logró una amplia recuperación teórica y experiencial del pensamiento docente y su relación con la práctica, además una visión amplia y diferente sobre lo que es la investigación educativa, y es por esto que nos permitimos hacer una serie de recomendaciones.

- ☉ Es necesario la implementación de cursos o talleres en la Universidad Pedagógica Nacional en los que se apoye al docente en su práctica, teniendo en cuenta las competencias necesarias para un profesor universitario (planeación, selección de contenidos, metodología, uso de nuevas tecnologías, evaluación) entre otras.
- ☉ Creación de cursos o talleres para los docentes en donde se enseñe la incorporación de nuevas tecnologías en el quehacer docente, tales como: pizarrones electrónicos, plataformas virtuales, blogs y utilización de internet.
- ☉ Favorecer y apoyar futuras investigaciones en torno a la educación como de la que surgió esta tesis (Carranza y otros 2009), así como su divulgación en medios impresos, electrónicos y conferencias para el cuerpo docente y alumnado.
- ☉ Concientizar a la planta docente y estudiantil sobre la importancia que tiene el pensamiento docente, sus teorías implícitas y cómo repercuten en su práctica.
- ☉ Sensibilizar a la planta docente sobre la necesidad de participar con mayor disposición en este tipo de investigaciones, considerándola

como una oportunidad de mejorar su práctica y no como una amenaza o invasión a su trabajo docente.

📍 A partir de este trabajo surgieron varias interrogantes, que pueden ser base para otras líneas de investigación o profundizar más en el tema, algunas de éstas son: ¿Qué significa para los profesores de la universidad enseñar y aprender?, ¿sobre qué supuestos teóricos o prácticos realizan su planeación didáctica?, ¿Cuáles son los criterios por los que deciden aplicar determinadas estrategias y actividades?, ¿Cuándo y porque deciden cambiarlas?, Además de las teorías implícitas, ¿Qué otros factores intervienen en la modificación de una práctica docente?.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Argyris, C. y Shön, D. (1974). *Teory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bisquerra A. R., (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Muralla.
- Bisquerra, A. R., (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona:CEAC.
- Busquet, J. (1974) *¿Pueden fabricarse profesores?*, en Busquet, J. *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: INCIE.
- Carranza, G; Casas, V; Deveaux, C.; Quintanilla,L.; Ruiz, A.; Soto, C. (2008) *Fortalezas y necesidades de la práctica docente desde la perspectiva de los profesores*, informe. Proyecto: La Formación permanente del profesorado como estrategia para el cambio de la cultura pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carranza, G; Casas, V; Deveaux, C; Quintanilla,L; Ruiz, A; Soto, C. (2009) *La percepción de los docentes en torno a los ambientes de aprendizaje en la Universidad Pedagógica Nacional*, informe. Estudio para el rediseño de Ambientes de Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cardona, F. E. (2008). Educación en el proceso enseñanza aprendizaje en *Revista Practica Educativa*, N° 12, Septiembre, Escuela Normal oficial de Guanajuato (BCENOG).Benemérita y Centenaria
- Casanova, M. (2004) *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La muralla.
- Castillo, A. S. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). *The hidden world of teaching: implications for research on teacher planning*. Research series N° 77. Michigan State university: institute for research on Teaching.
- Claxton, G (1990). *Teaching to learn.A direction for education*. Londres: Cassell.
- Coll, Palacios, J y Marchesi, A.(2001) *Desarrollo psicológico y educación* tomo II. Psicología de la educación escolar. España: Alianza.
- Dahllof, U.y Lundgren, U. (1970). *Macro- and micro approaches combined for curriculum process analysis: A swedish educational field projet*. Gotemburgo Suecia: Universidad de Gotemburgo
- De la cruz, M. *La enseñanza: ejes y concepciones*. *Estud. Pedag.* [Online]. 1998, no.24, p.31-41. [citado 06 Enero 2009].

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En Revista electrónica de Investigación Educativa. Vol.5, Núm.2. México D.,F. Consultado en: <http://redie.uabc.mx> el 25 de abril 2010.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (2003). México: Santillana.
- Doyle, W. (1979.) *Making managerial decisions in classrooms*. En D. L. Ducek (ed) *classroom management. Seventy-eight yearbook of the National society for the study of Education*. Chicago: university of Chicago Press.
- Ducuing, P.(2003). Sujetos, actores y procesos de formación. México: SEP CESU-UNAM, COMIE.
- Ferry G. (1990). *La trayectoria en la formación*. México: Paidós.
- Freire, P (1990) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Gage, N. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand Mc Nally.
- García, B. (2003). La Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del Pensamiento y la Práctica Docente. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII (3), No. 127, Julio-Septiembre. México. Consultado en : <http://www.anuies.mx> el 20 de abril del 2010.
- Gimeno, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giroux, A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula en Sinéctica, revista electrónica de la educación, N°30, Febrero-Julio. México. Consultado en <http://portal.iteso.mx> el 2 de enero del 2009.
- Ibáñez, R. (2008). *Concepciones de la formación docente*. En *La formación docente de los profesores de educación secundaria en formación Cívica y Ética. 1984-2005, Tesis Doctoral*. México: UAM-X.
- Imbernón F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón F. (1996). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Imbernón, F. coord. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (2002). *La vida en las aulas*. (2 ed.) Madrid: Morata.

- Johnson,D; Johnson,R. y Holubec,E.(2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires :Paidós.
- Karmiloff- Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge Massachussets: Cambridge university press.
- Khun, T. (1996). *The structure of scientific revolution*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC
- Marland, P. (1994). "Teaching: Implicit theories", en Torsten Husén y Postlethwaite (eds.). *The International Encyclopedia of education*, vol. 9, pp. 6178 s 6,183. Gran Bretaña: Pergamon Press.
- Martin, E; Mateos M; Pérez, P. y Pozo J. (1999). *Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual*. Memoria de investigación del proyecto comunidad de Madrid.
- Martínez, B. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. España: Universidad de Valencia.
- Melaré, D. (2007). *Tecnología de la inteligencia: gestión de la competencia pedagógica virtual*. Madrid: Popular.
- Menges, R. y Rando,W.(1991) how practice is shaped by personal theories.*New directions for teaching and learning*. Nº 45, Spring 1991.
- Monereo, C.(1993). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos contenido e interacción*. Barcelona: Domenech.
- Pérez J. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla.
- Pérez, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *En Revista de Educación*, Nº 284, Septiembre-Diciembre, Pp. 199-221.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Morata:Madrid.
- Pérez, A. (1992). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Porlán, R. y Rivero, A.(1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, España: Díada Editorial.
- Pozo,J. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo,J. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid:Morata

- Pozo, J; Scheuer, N; Pérez, M; Martín, E y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Reyes E. (1993) La formación inicial, el profesor de educación básica. En *Revista Cero en conducta*. Año 8, No 34, Mayo. México.
- Rodrigo Bray. R. (2004) Teoría, práctica y aprendizaje profesional. En *Revista electrónica Educación y Educadores*. Vol. 7 Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. Colombia. Consultado en : <http://pensamientoycultura.unisabana.edu.co> el 3 de mayo 2010.
- Rodrigo, M; Rodríguez, A y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas*. España: Visor.
- Rodríguez, M. (1994) *Un enfoque interdisciplinar de la formación de los maestros*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, C. (2001) *La formación de formadores: paradigmas y modelos de formación*. en *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Consultado en <http://www.tdr.cesca.es> el 6 de enero del 2009.
- Selltiz, C. (1976) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid : Rialp.
- Shavelson, R y Stern, P. (1981). Research on teachers, pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. en <http://www.rand.org/pups/paper/2006/p6639.pdf>. consultado el 20 de febrero de 2009.
- Silva, B. (2008) Procesos cognitivos en un aula de Educación Superior. En *Revista Practica Educativa*, N° 12, Septiembre, Escuela Normal oficial de Guanajuato (BCENOG), México.
- Tejada, J. (2001) *Planificación de acciones de formación ocupacional: estrategias metodológicas*. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>. El 31 de agosto del 2009.
- Tikunoff, W. (1979). *context variables of a teaching-learning event*, en Benet, D. y Mc namara, D. *Focus on teaching. Readings in the observation and conceptualization or teaching*. Nueva York: Longman.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Van Dalen, D y Meyer, W. tr. Oscar Muslera (1971) *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.

- Villaseñor, S. (1998). *La tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.
- Wittrock, M. C. (1990) *La investigación de la enseñanza I Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. C. (1990) *La investigación de la enseñanza III profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K.(1983) *alternative paradigms of teacher education*. *Journal of teacher education*, No.34.

ANEXO 1

CUESTIONARIO

**“FORTALEZAS Y NECESIDADES DE LA PRÁCTICA
DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
PROFESORES”**

ANEXO 2

CUESTIONARIO PROFESORES

“REDISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE”

ANEXO 3

CUESTIONARIO ALUMNOS

“REDISEÑO DE AMBIENTES DE PRENDIZAJE

ANEXO 4

CUADRO COMPARATIVO ENTRE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS A LOS PROFESORES Y LAS OBSERVACIONES REALIZADAS EN EL SALÓN DE CLASES”

Profesor Área 1

Criterios	Cuestionario Respuestas implícitas	Observación Teorías en uso	Interpretación
Planeación	<p>Discusión colegiada de programas (a).</p> <p>Seleccionar y clasificar los contenidos del curso(d).</p> <p>Especificar los objetivos de aprendizaje (e).</p>	<p>Desde el inicio de la clase se pudo apreciar que el profesor tenía seleccionado y clasificado los contenidos del curso, ya que los temas estaban repartidos para su exposición en equipos (d). Del mismo modo ya tenía previsto los recursos materiales del semestre (antología de lecturas) (c). Y organizadas las actividades de aprendizaje (f) al decir que después de la exposición se haría un debate o retroalimentación del tema visto</p>	<p>Lo que el profesor afirma por escrito no concuerda del todo con lo que se observó en su clase. Ya que sólo una de las tres actividades para una buena planeación coincide entre lo que piensa y hace el profesor: seleccionar y clasificar los contenidos del curso. Lo que demuestra que en esta competencia, intervienen tanto los conocimientos que el profesor tiene para seleccionar los contenidos y su iniciativa y creatividad para no sólo prepararlos, sino también considerar los materiales y actividades para el aprendizaje del alumno. Esto es, saber combinar sus teorías implícitas (seleccionar los contenidos a partir de cierto conocimiento pedagógico, criterios, creencias o expectativas) y sus teorías en uso(cómo, cuando, por qué y para qué utilizar los contenidos, de acuerdo con el perfil que se está formando y al contexto).</p> <p>En cuanto al especificar los objetivos de aprendizaje, no se pudo observar, sin embargo los alumnos mencionaron que sí lo hizo al inicio del curso además de que se sustenta con el hecho de que si el profesor seleccionó los contenidos, material y actividades tuvo que tener en cuenta los objetivos de aprendizaje para que tuviera sentido dichas actividades</p> <p>Cabe mencionar que con respecto a la discusión colegiada de programas no se pudo corroborar en la observación por ser una actividad que se realiza durante el semestre, en horarios externos a la clase.</p>
Desarrollo del curso	<p>Explicación y retroalimentación de los temas al grupo (a).</p> <p>Creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes participen activamente durante la</p>	<p>El profesor efectúa sus clases mediante exposiciones de los estudiantes, ya que tenía los temas repartidos por equipos siendo el tema la educación en América latina (c); favoreciendo la participación activa de los estudiante</p>	<p>En este punto, más del 50% concuerda lo que piensa el profesor con lo que hace en su práctica, evidenciando que el profesor al seleccionar el trabajo en equipo o colaborativo (por medio de exposiciones grupales ó la participación de los estudiantes durante la clase) y recurrir a casos reales, se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos, en este caso desarrollando una “aprendizaje situado” pues como menciona Díaz Barriga(2003), este tipo de aprendizaje tiene lugar en y a través de la interacción con otros, el aprendizaje se produce a través de la reflexión de la experiencia, a partir del diálogo con los otros y</p>

	<p>mayor parte de la clase (b).</p> <p>Recurrir a casos reales o simulados o a ejemplos de la cotidianidad (aprendizaje situado) (g).</p>	<p>durante la mayor parte de la clase al hacer constantes cuestionamientos al grupo sobre el tema visto,(b) contrastándolo con ejemplos de la cotidianidad al pedirles a los alumnos que previamente buscaran información sobre la educación en los diferentes países de América latina y lo expusieran en clase(g).</p>	<p>explorando el significado de acontecimientos en un espacio y tiempo concreto.</p> <p>Por todo esto, las actividades que se desarrollan en la clase de este profesor están influenciadas por el enfoque sociocultural de Vigotsky, Bandura, entre otros.</p>
<p>Interacción entre profesor y alumno</p>	<p>Fomentar la participación de los estudiantes (a).</p> <p>Conducirse como mediador, guía o facilitador de los aprendizajes (d).</p> <p>Fomentar actitudes de coparticipación (del maestro y alumno) hacia la construcción compartida del conocimiento (g).</p>	<p>En todo momento el profesor fomentó la participación de los estudiantes al proponer cuestionamientos al grupo(a) así como despertar su interés por el tema que se estaba analizando (b), siempre respetando el punto de vista del estudiante con respecto al tema al preguntarles si fue de su agrado o si consideran que le hizo falta algo (c).</p>	<p>En esta sección existe en menor medida una relación entre lo que el profesor dijo y lo que hizo en el salón de clases. La actividad en la que se concuerda en lo dicho y lo hecho es la de fomentar la participación de los estudiantes, demostrando que el profesor se interesa porque el alumno se encuentre en un ambiente de armonía y respeto, para que éste no solo logre adquirir conocimientos, si no entenderlos y asimilarlos.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Participación colectiva durante las clases (a)</p> <p>Tareas individuales (ensayos, reportes de lectura, mapas conceptuales, etc.) (e)</p> <p>Análisis y retroalimentación hechas por estudiantes a los</p>	<p>El profesor les pidió a los alumnos dar su punto de vista sobre la lectura que se dejó de tarea(a), también el profesor favorece la evaluación individual al dejar pequeñas investigaciones sobre el tema que se verá en la siguiente clase (e) permitiendo al alumno la explicación de dicha tarea al resto del grupo</p>	<p>Las opciones que concuerdan tanto en el cuestionario como en la observación son: Participación colectiva durante las clases y las tareas individuales. Ello nos indica que el profesor evalúa al alumno de manera grupal como individual pues pretende conocer la manera en que interactúan en conjunto, así como su desarrollo y aprendizaje personal. Además la mayoría de veces, al evaluar entra en juego la subjetividad del docente, ya que a partir de sus conocimientos y lo que cree que es un buen trabajo o examen da una calificación al alumno.</p> <p>Con respecto a la retroalimentación hecha por los estudiantes a los trabajos de otros compañeros, no se vió, y es una actividad poco utilizada en las</p>

	trabajos realizados por sus compañeros. (i)	(g).	clases, quizás por falta de tiempo, organización o por falta de dominio por parte del profesor ante el grupo.
Definición de buena práctica docente	<p>Ambiente centrado en el contenido.</p> <p>“es un proceso colectivo entre profesor y el educando, en el cual el docente es un buen coordinador y facilitador del aprendizaje. El alumno se integra de manera activa, aporta y enriquece los contenidos del curso. Se complementa con el cumplimiento de los objetivos y la cobertura de los contenidos señalados en un principio”.</p>	<p>Por todo lo anterior se denota que el profesor basa su práctica en un ambiente centrado en el profesor pues a lo largo de su clase mantuvo un papel de guía al hacer cuestionamientos a los alumnos sobre el tema con el fin de fomentar la participación e involucramiento del alumno en la construcción del conocimiento.</p> <p>Además se pudo apreciar el dominio del profesor sobre el tema, lo que indica que prepara sus clases previamente, basándose en su experiencia profesional y sus conocimientos.</p>	<p>En ésta existe una diferencia pues el docente afirma que su práctica se basa en un ambiente centrado en el contenido, mientras que en la práctica se centra en el profesor de acuerdo con las actitudes y actividades que realizó en su clase.</p> <p>Pues en su mayoría se preocupa más por mantener su rol como guía que por la misma planeación y cumplimiento de objetivos del curso. Situación que ejemplifica que las teorías implícitas del profesor impactan más en su práctica, pues actúa en función de lo que cree es ser un buen maestro, que en todo momento intenta mediar entre el contenido y el alumno evidenciando un absoluto dominio del tema, fomentando la participación sin lograr despertarla en sus alumnos, orillándolo a mantener una clase unilateral donde predomina su discurso.</p>

Profesor Área 2

Criterios	Cuestionario Respuestas implícitas	Observación Teorías en uso	Interpretación
Planeación	<p>Especificar los contenidos de aprendizaje (e).</p> <p>Seleccionar y clasificar los contenidos del curso.(d)</p> <p>Seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje (f)</p>	<p>El profesor selecciona y clasifica los contenidos del curso pues se tiene un programa diseñado por el profesor de las lecturas que se verán (d) al mismo tiempo que prevé los recursos didácticos para los alumnos (c) y selecciona y organiza las actividades de aprendizaje (crucigramas, cuestionarios, sopa de letras etc.) (f)</p>	<p>Con respecto a especificar los contenidos de aprendizaje, no fue posible observarlo, por lo cual no podemos afirmar que se lleve a cabo o no.</p> <p>El profesor se interesa por el aprendizaje de sus alumnos, ya que no basta con seleccionar los contenidos, las actividades y los materiales del curso, si no saber cómo y para qué enseñarlos, es decir, de qué manera didáctica el alumno puede entender los contenidos del curso</p>
Desarrollo del curso	<p>Creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes participen activamente durante la mayor parte de la clase. (b)</p> <p>Recurrir a casos reales o simulados o a ejemplos de la cotidianidad (aprendizaje situado) (g).</p> <p>Explicación y retroalimentación de los temas al grupo (a).</p>	<p>El docente se preocupó por explicar a detalle el tema que se vio en clase, siendo este “análisis de entrevistas”, respondiendo las dudas de los alumnos (a), apoyándose en el equipo de aulas virtuales al acceder a páginas de internet, y la proyección de diapositivas (e); así como de películas o documentales que refuerzan el tema (f).</p>	<p>Con respecto a la creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes participen activamente durante la mayor parte de la clase, es evidente que se lleva a cabo, pero no aparece en las observaciones como elegida por el gran peso que tiene el uso de internet, películas y presentaciones digitales que usa este profesor.</p> <p>Ahora bien la opción que concuerda tanto en el cuestionario como en la observación, es la explicación y retroalimentación de los temas al grupo, por medio de películas, presentaciones en Power Point y crucigramas entre otros.</p>
Interacción entre profesor y alumno	<p>Fomentar actitudes de coparticipación (del maestro y alumno) hacia la construcción</p>	<p>El profesor respetó en todo momento el punto de vista del estudiante al aceptar su postura en torno al tema (c); y</p>	<p>La única actividad que concuerda en lo dicho y lo hecho fue la de fomentar actitudes de coparticipación (del maestro y alumno) hacia la construcción compartida del conocimiento, pues construye el tema de las ideas de todo el</p>

	<p>compartida del conocimiento (g).</p> <p>Conducirse como un mediador, guía o facilitador de los aprendizajes (d).</p> <p>Despertar el interés de los estudiantes (b).</p>	<p>negociando con el grupo sobre la mejor manera de aplicar lo visto a los trabajos de investigación de los alumnos (e); así como, aportando entre todos ideas sobre cómo quedaría mejor el trabajo a entregar. (g).</p>	<p>grupo.</p> <p>En cuanto a la opción de conducirse como un mediador, guía o facilitador de los aprendizajes no se menciona en la observación, sin embargo no significa que no exista pues está presente al facilitar el conocimiento a los alumnos mediante diapositivas que sintetizan el tema.</p>
Evaluación	<p>Análisis y retroalimentación hechos por estudiantes a los trabajos realizados por sus compañeros (i).</p> <p>Tareas individuales (ensayos, reportes de lectura, mapas conceptuales, etc.) (e).</p> <p>Participación colectiva durante la clase (a).</p>	<p>El profesor evalúa a través de un tipo de examen escrito, posterior a la exposición del tema, que en su mayoría son crucigramas, sopas de letras y preguntas con opción múltiple que se hacen por pareja (d); de igual modo deja tareas individuales como reportes de lectura y mapas conceptuales (e) con los cuales en las siguientes sesiones se participa en clase (g).</p>	<p>Sobre la primera opción que el profesor elige en su cuestionario encontramos el análisis y retroalimentación hechos por estudiantes a los trabajos realizados por sus compañeros, actividad que con la observación en la clase no fue evidente saber si se lleva o no a cabo.</p> <p>En la segunda opción: Tareas individuales, se puede encontrar tanto en el cuestionario como en la observación, ya que considera el profesor que tanto las tareas individuales, la participación en clase y los exámenes escritos permite conocer mejor el aprendizaje de cada uno de sus alumnos y que necesidades presentan.</p>
Definición de buena practica	<p>Ambiente centrado en el alumno.</p> <p>“una práctica cuyo producto sea el aprendizaje de los alumnos y que contribuya a que cuenten con más herramientas de aprendizaje autónomo”.</p>	<p>Ambiente centrado en el contenido. Pues realizar materiales pertinentes o adecuados con el tema visto (diapositivas para exponer, películas, etc.), así como llevar una estricta planeación en tiempo sobre las actividades a desarrollar. Apoyándose en actividades que refuerzan el aprendizaje del alumno.</p>	<p>Con lo observado en clase podemos afirmar que la práctica docente de este profesor se basa en el contenido y no en el alumno como éste afirma en el cuestionario, pues aunque el profesor diseñe actividades y se mantenga a la vanguardia en tecnología para enseñar, su finalidad no la cumple, pues no despierta el interés de los alumnos y por ende no logran comprender bien el tema.</p>

Profesor Área 3

Criterios	Cuestionario Respuestas implícitas	Observación Teorías en uso	Interpretación
Planeación	<p>Seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje. (f)</p> <p>Especificar los objetivos de aprendizaje. (e)</p> <p>Puntualizar los criterios y procedimientos de evaluación (g)</p>	<p>El profesor opta por seleccionar y clasificar los contenidos del curso, así como seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje, ya que, los temas están repartidos por equipos y las actividades en clase son las exposiciones (d) (f). De igual manera puntualiza los criterios y procedimientos de evaluación, pues en la clase el profesor hizo hincapié que las exposiciones valían un 30% de la calificación final y que los criterios que se tomarían en cuenta en la exposición sería fluidez material y organización del equipo (g).</p>	<p>En cuanto a la especificación de los objetivos de aprendizaje, el docente lo considera necesario para una buena planeación, pero en la observación no se tuvieron referentes que permitieran corroborar esto, pero nos permitimos afirmar que si lo lleva a cabo, ya que sus alumnos contaban con un programa que el docente entrego al inicio del curso para la búsqueda de bibliografía.</p> <p>Las actividades que concuerdan en lo dicho y lo hecho por el profesor son: (a) puntualizar los criterios y procedimientos de evaluación y (b) seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje lo que demuestra el interés del profesor por tener previamente una organización y orden de los materiales y las actividades a realizar durante el semestre, logrando un mejor ambiente de trabajo, dejando bien en claro con los alumnos el valor de cada actividad.</p>
Desarrollo del curso	<p>Explicación y retroalimentación de los temas al grupo (a)</p> <p>Creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes participen activamente durante la mayor parte de la clase. (b) Recurrir a casos reales o simulados o a ejemplos de la cotidianidad (aprendizaje situado) (g)</p>	<p>Durante el desarrollo de la clase un equipo expuso el tema de cognición social (c), apoyándose en el equipo de computo para proyectar su presentación en Power Point (f); al finalizar la exposición el profesor pidió que se definiera cognición social, recibiendo diversos conceptos que fue retroalimentando y completando (a).</p>	<p>En esta clase se puede afirmar que el profesor opta en el cuestionario por actividades que favorecen en su totalidad al alumno, en el que siempre se ve la participación total del docente en todo momento, como son: aprendizaje situado, explicación y retroalimentación de los temas al grupo y participación activa durante la mayor parte de la clase.</p> <p>En la observación se obtuvo que en su mayoría los estudiantes son los que exponen los temas, ayudados de presentaciones digitales y con una retroalimentación final al grupo por parte del profesor.</p>

<p>Interacción entre profesor y alumno</p>	<p>Despertar el interés de los estudiantes. (b)</p> <p>Favorecer procesos de negociación, de acuerdos con el grupo. (e)</p> <p>Fomentar actitudes de coparticipación (del maestro y alumno) hacia la construcción compartida del conocimiento(g)</p>	<p>El profesor fomenta la participación de los estudiantes al cuestionar sobre el concepto de "cognición" (a) despertando el interés de los estudiantes por el tema y sacando temas diversos a colación (b) y finalmente de la ideas y conceptos arrojados en la clase se pudo construir un concepto de "cognición social" entre todo el grupo (g).</p>	<p>El profesor opta tanto en le cuestionario como en la observación por: (a) despertar el interés de los estudiantes y (b) fomentar actitudes de coparticipación. Actividades que buscan el involucrar tanto al maestro como al alumno.</p> <p>En la observación también se pudo ver que el profesor fomenta la participación de los estudiantes, al hacer preguntas constantes sobre el tema y el exponer en clase.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Tareas individuales (ensayos, reportes de lectura, mapas conceptuales, etc) (e)</p> <p>Realización de prácticas de observación o profesionales (h).</p> <p>Análisis y retroalimentación hechas por estudiantes a los trabajos realizados por sus compañeros (i)</p>	<p>La participación colectiva durante la clase entre todo el grupo permitió la construcción del concepto "cognición social" (a); de igual modo al participar en la construcción del concepto lo hacían de manera individual (g) después de concluir con las actividades el profesor volvió a pedir los reportes de lectura del tema visto (e).</p>	<p>Lo que coincide tanto en el cuestionario como en la observación son las tareas individuales. Pero con respecto a las prácticas de observación o profesionales, no fue posible corroborar que se llevaran a cabo, al igual que la retroalimentación hechas por estudiantes a los trabajos realizados por sus compañeros, pues en dicha observación el profesor se inclino en evaluar la participación colectiva e individual durante la clase.</p>
<p>Definición de buena practica</p>	<p>Ambiente centrado en el alumno. "donde el maestro identifique las necesidades de aprendizaje de los alumnos y adapte los contenidos de su curso a estas necesidades sin dejar de ser el director del curso.</p>	<p>Ambiente centrado en el profesor, ya que el papel que desempeña debe de ser de un guía o facilitador, al encaminar a los alumnos hacia el conocimiento basándose en sus intereses y el proceso de enseñanza aprendizaje. Siempre teniendo un excelente dominio del tema.</p>	<p>El profesor en el cuestionario define la buena práctica docente como un ambiente centrado en el alumno, pero en realidad éste basa su práctica en un ambiente centrado en el profesor, pues cuenta con una gran experiencia y conocimiento del tema, pero no basa su práctica en las características y necesidades del alumno.</p>

Profesor Área 4

Criterios	Cuestionario Respuestas implícitas	Observación Teorías en uso	Interpretación
Planeación	<p>Discutir y analizar con los estudiantes el programa del curso (b).</p> <p>Discusión colegiada de programas (a).</p> <p>Seleccionar y clasificar los contenidos del curso (d).</p>	<p>La planeación del curso de este profesor se inclina hacia el prever los recursos materiales del curso, ya que los alumnos contaban con las lecturas del curso (c), y por ende ya se tienen seleccionados y clasificados los contenidos en el semestre (d) y puntualizaba los criterios y procedimientos de evaluación ya que los alumnos sabían que su participación contaba en cada clase (g).</p>	<p>Con respecto a la primera opción del profesor al contestar el cuestionario: Discutir y analizar con los estudiantes el programa del curso no fue posible saber si se llevo a cabo o no pues esto se hace al inicio del semestre y la observación se realizo a mediados del semestre.</p> <p>En la segunda opción Discusión colegiada de programas, no es algo que podamos afirmar que se haya dado o no pues ésta se efectúa antes de iniciar el semestre.</p> <p>La única opción que aparece tanto en el cuestionario como en la observación es la selección y clasificación de los contenidos del curso, lo que demuestra que tiene planeadas las clases y no las improvisa.</p>
Desarrollo del curso	<p>Creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes participen activamente durante la mayor parte de la clase. (b)</p> <p>Explicación y retroalimentación de los temas al grupo (a)</p> <p>Recurrir a casos reales o simulados o a ejemplos de la cotidianidad (aprendizaje situado)(g)</p>	<p>El profesor explicó el tema cognición y “metacomunicación” y “comunicación” corrigiendo los errores de interpretación de los alumnos (a); el profesor pedía opiniones y posibles ejemplos sobre el tema, a lo que los alumnos respondían activamente a lo largo de la clase (b); los ejemplos dados por los alumnos referían a casos de la vida real, del día a día (g).</p>	<p>En esta apartado las tres opciones concuerdan por lo que se afirma que el docente lleva a cabo su práctica en relación con lo que piensa.</p> <p>Lo que demuestra que al profesor le interesa saber el desarrollo del aprendizaje del alumno por medio de la participación en clase y la explicación de los temas al grupo recurriendo a ejemplos de la cotidianidad.</p>

<p>Interacción entre profesor y alumno</p>	<p>Fomentar actitudes de coparticipación (maestro alumno) hacia la construcción compartida del conocimiento (g)</p> <p>Despertar el interés de los estudiantes (b).</p> <p>Conducirse como un mediador, guía o facilitador de los aprendizajes (d).</p>	<p>El profesor incitaba a los alumnos a participar sobre el tema lo que propicio una buena interacción entre profesor y alumno (a), despertando el interés de los estudiantes por comprender bien el concepto (b); generando entre todos un conocimiento compartido sobre lo que era “metacomunicación” (g).</p>	<p>En el cuestionario como en la observación coincide la coparticipación del maestro y del alumno y despertar el interés de los estudiantes lo que demuestra el interés del docente por favorecer en todo momento el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>En cuanto a la tercera opción que el profesor eligió: Conducirse como un mediador, guía o facilitador de los aprendizajes y lo observado en clase: fomentar la participación de los estudiantes se puede afirmar que ambas se dirigen al mismo sentido pues en todo momento el profesor fungió como guía al hacer preguntas a los alumnos que dirigieron al entendimiento del concepto de “metacognición”, al mismo tiempo que los hacía participar.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>Autoevaluación o coevaluación (f).</p> <p>Análisis y retroalimentación hechas por estudiantes a los trabajos realizados por sus compañeros (i)</p> <p>Participación colectiva durante la clase(a).</p>	<p>El docente se inclinó por la participación colectiva durante la clase, pues, en todo momento incitaba al alumno a participar (a),(g); al finalizar la clase el maestro pidió las tareas y dejó una nueva para la siguiente clase (e).</p>	<p>En ambos casos tanto en lo dicho como en lo hecho se encuentra: Participación colectiva durante la clase lo cual confirma que el profesor evalúa en conjunto e individualmente llevando a cabo una evaluación durante y al final del semestre.</p> <p>Con respecto a autoevaluación o coevaluación y análisis y retroalimentación hechas por estudiantes a los trabajos realizados por sus compañeros, que el docente eligió como actividades para la evaluación en el cuestionario, se puede decir que no es posible decir que se lleve o no a cabo pues en la observación no se aprecian.</p>
<p>Definición de buena practica</p>	<p>Ambiente centrado en el profesor.</p> <p>“una actualización permanente, coparticipación con los alumnos y motivación sobre un contrato pedagógico.</p>	<p>Ambiente centrado en el alumno.</p> <p>En todo momento se preocupa por enseñar de acuerdo al ánimo grupal, animando en los momentos necesarios y permitiendo la construcción de conocimientos de modo colaborativo tomando en cuenta las opiniones y necesidades de los alumnos.</p>	<p>Concluimos que la práctica del profesor se basa en un ambiente centrado en el alumno por el interés que demuestra en las necesidades y características de sus estudiantes, sin embargo contrastando con lo que él define como una buena práctica docente, no concuerda, lo que nos permite decir que sus teorías implícitas (saber hacer) no son iguales a sus teorías explícitas (conocimiento), pues mientras que para él una buena practica se debe basar en la actualización del docente y en la experiencia, en la práctica se inclina más hacia el proceso formativo del alumno.</p>

Profesor Área 5

Criterios	Cuestionario Respuestas implícitas	Observación Teorías en uso	Interpretación
Planeación	<p>Seleccionar y clasificar los contenidos del curso (d).</p> <p>Seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje (f).</p> <p>Discusión colegiada de programas (a).</p>	<p>La planeación que utiliza el profesor es en un principio la selección de los contenidos del curso ya que los alumnos tiene la bibliografía de las lecturas para el semestre (d), además de seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje y los materiales del curso, pues el profesor desde el principio del curso dio a conocer el programa a sus alumnos y las lecturas a trabajar, con las cuales los alumnos se apoyarían para la participación en clase y futuros exámenes (c) (f).</p>	<p>La opción que aparece tanto en lo dicho como en lo hecho fue: (a) seleccionar y clasificar los contenidos del curso y (b) seleccionar y organizar las actividades de aprendizaje lo que indica que se tiene una planeación previa desde el inicio del curso. Competencia necesaria en un profesor universitario.</p> <p>Con respecto a la tercera opción: Discusión colegiada de programas no es algo que podamos afirmar que se haya dado o no pues esta se efectúa durante el semestre en horarios externos a la clase.</p>
Desarrollo del curso	<p>Creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes participen activamente durante la mayor parte de la clase. (b)</p> <p>Recurrir a casos reales o simulados o a ejemplos de la cotidianidad (aprendizaje situado)(g)</p> <p>Explicación y retroalimentación de los</p>	<p>El profesor comienza la clase dando una pequeña introducción al tema “enfoques del constructivismo” en el que resolvió algunas dudas que los alumnos tenían sobre la lectura que previamente habían hecho (a) posteriormente el maestro lanza cuestionamientos sobre la lectura que los alumnos intentan responder y analizar (b); una vez terminadas las participaciones el maestro dio</p>	<p>Concuerdan al cien por ciento tanto en el cuestionario como en la práctica, lo que demuestra que el profesor tiene una coherencia entre lo que piensa y hacen en el salón de clases, resaltando el uso de casos reales para la explicación de un tema y que a su vez los estudiantes participen la mayor parte de la clase.</p>

	temas al grupo (a)	ejemplos del tema que tenían relación con la realidad y pidió a los alumnos hicieran lo mismo para dejar claro el tema(aprendizaje situado) (g). Cabe señalar que en la clases del docente las bancas se encuentran acomodadas en círculo, para permitir el dialogo entre todos los presentes (d).	
<p>Interacción entre profesor y alumno</p>	<p>Fomentar la participación de los estudiantes (a).</p> <p>Conducirse como un mediador, guía o facilitador de los aprendizajes (b).</p> <p>Favorecer procesos de negociación de acuerdos con el grupo (e).</p>	<p>La interacción profesor alumno estaba dada a partir de la coparticipación en la construcción de conocimientos tanto de alumnos como del profesor, es decir entre ambos llegaban a un solo concepto hecho por ellos mismos (g); en todo momento el profesor fomentaba la participación de los estudiantes, al hacer preguntas de análisis y de reflexión (a diferencia de otros profesores que llegan a realizar preguntas para complementar la información, sin llegar realmente a un nivel de análisis) sobre el tema que se estaba viendo(a); de igual modo durante la clase conservó la disciplina a través de su status de profesor, al implementar reglas de conducta, como el mantener respeto a un compañero cuando habla y evitar las salidas y entradas constantes del salón.(f).</p>	<p>Al momento de comparar este criterio en el cuestionario como en la práctica no coincidieron ninguna de las actividades, pero con respecto a la primera elección del docente en el cuestionario que es: Fomentar la participación de los estudiantes podemos decir que se lleva acabo pues está muy relacionada con fomentar actitudes de coparticipación (maestro alumno) ya que para que esta última se lleve a cabo es necesario la participación del alumno en todo momento dándole al docente el papel de, guía o facilitador de los aprendizajes siempre preservando la disciplina y orden en el salón.</p>

<p>Evaluación</p>	<p>Exámenes escritos (parciales y finales) (d).</p> <p>Participación colectiva durante las clases (a).</p> <p>Participación individual en clase (g).</p>	<p>El profesor favorece la participación colectiva durante la clase con la intención de conocer el avance en el aprendizaje y entendimiento de la materia en cada alumno (a); al igual que recurre a tareas para comprobar que la lectura se haya hecho previa a la clase (e); a partir de la evaluación de las tareas y la participación se obtiene una calificación parcial que se promedia con la aplicación de exámenes escritos por unidad vista (d).</p>	<p>En particular este profesor se inclina por la evaluación a través de exámenes escritos y participación colectiva durante la clase, actividades que aparecen tanto en lo dicho como en lo hecho.</p> <p>Ahora bien con respecto a la participación individual actividad que el docente coloca en segundo lugar en el cuestionario se lleva a cabo en la práctica al momento en que el docente pide las tareas individuales (mapas conceptuales) como apoyo para la participación en clase.</p>
<p>Definición de buena practica</p>	<p>Ambiente centrado en el contenido.</p> <p>“Una buena práctica docente implica la realización de una buena planeación (que considere el contenido y las actividades didácticas) como segundo lugar una realización de clase con apego al programa diseñado y donde las clases estén dirigidas a la participación activa e informada del estudiante; y en tercer lugar una evaluación que considere actividades individuales de los estudiantes y colectivas, dentro y fuera del salón de clase”.</p>	<p>Ambiente centrado en el contenido.</p> <p>A lo largo de su clase se observa una buena planeación de la misma, así como utilización de materiales pertinentes con el tema (lecturas de apoyo, mapas conceptuales); sin dejar de lado la selección de los contenidos a enseñar, las actividades y metodología que se llevará a cabo.</p>	<p>Es evidente que este profesor guía su labor docente con base en lo que piensa que es una buena práctica docente, pues en todo momento se guía con base a una planeación previa tanto de los materiales como de las actividades a desarrollar.</p> <p>Lo que demuestra que el profesor se preocupa por el aprendizaje significativo de los contenidos, fiel a los objetivos de la materia apoyándose en actividades adecuadas para el logro de estos, como por ejemplo al ordenar las bancas en círculo con la finalidad de que todos puedan observarse entre sí, y exista menos distractores y mejor comunicación.</p>