



# UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---

SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**“Explorando las teorías y creencias docentes: una aproximación  
constructivista a la práctica”**

Tesis

Que para obtener el Grado de:

**Maestro en Desarrollo Educativo**

Presenta:

**Javier Rubí Hernández**

Directora de tesis:

Dra. María Guadalupe Carranza Peña

México, D.F., enero de 2017

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis abuelitas, que gracias a sus enseñanzas y afecto lograron forjar en mí una visión constructiva de la vida.

A mis padres, que han sabido guiarme con esfuerzo y amor hacia un camino de valores humanos.

A mis hermanos, con quiénes he compartido instantes de felicidad que ahora se transforman en mi historia de vida.

A la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme una formación académica sólida, y a los profesores que contribuyeron a mi desarrollo profesional y personal, en especial a la Dra. Ma. Guadalupe Carranza Peña, quien logró transformar mi perspectiva del mundo.

A la Universidad de Barcelona, por enseñarme nuevos horizontes profesionales y personales, en especial al Dr. Francesc Imbern y a la Dra. Mayte Colen Riau, a quiénes recordaré siempre como un ejemplo de profesionalismo y felicidad.

A mis amigos: Ale Veloz, Joshua, Carmen, Alberto, Montse, Aldahara, Lucy y Lupita que han disfrutado conmigo la alegría de vivir, gracias.

[...] Jamás me había sentido atrapada seducida y envuelta por una historia como la que narraba aquel libro –explicó Clara-. Hasta entonces para mí las lecturas eran una obligación, una especie de multa a pagar a maestros y tutores sin saber muy bien para qué. No conocía el placer de leer, de explorar puertas que se abren en el alma, de abandonarse a la imaginación, a la belleza y al misterio de la ficción y del lenguaje. Todo eso para mí nació con aquella novela. ¿Has besado alguna vez a una chica, Daniel?

Se me atragantó el cerebelo y la saliva se me transformó en serrín.

-Bueno, eres muy joven todavía. Pero es esa misma sensación, esa chispa de la primera vez que no se olvida. Éste es un mundo de sombras, Daniel, y la magia es un bien escaso. Aquel libro me enseñó *que leer podría hacerme vivir más y más intensamente, que podía devolverme la vista que había perdido*. Sólo por eso, aquel libro que a nadie le importaba cambió mi vida.

Llegado a este punto, yo había quedado reducido a pasmarote, a merced de aquella criatura cuyas palabras y cuyos encantos no tenía yo modo, ni ganas, de resistir. Deseé que nunca dejase de hablar, que su voz me envolviese para siempre y que su tío no regresara jamás a quebrar aquel instante que me pertenecía sólo a mí.

(Ruíz, C. *La sombra del viento*)



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: ACERCA DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LOS COMPONENTES QUE CONFIGURAN LA PRÁCTICA DOCENTE.....</b>	<b>6</b>
1.1. La práctica educativa como marco institucional de la práctica docente.....	7
1.2. La aproximación conceptual a la práctica docente.....	9
1.2.1 Momentos y funciones de la práctica docente.....	13
1.2.2 La secuencia didáctica como organizadora de las variables metodológicas que configuran la práctica docente.....	27
1.3. Diversas miradas pedagógicas para analizar la actuación docente.....	31
1.4. La concepción constructivista de los procesos de enseñanza aprendizaje.....	42
1.5. Explorando algunos principios básicos del constructivismo y sus implicaciones educativas.....	53
1.6. ¿Cómo se aprende y se enseña constructivamente?. El triángulo Interactivo.....	58
<b>CAPÍTULO II: DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS HACIA NUEVAS FORMAS DE APRENDER.....</b>	<b>82</b>
2.1. Redescubriendo las concepciones pedagógicas de los profesores para transformar la práctica docente.....	82
2.2. Antecedentes en el estudio de las teorías implícitas como concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	84
2.3. Naturaleza, función y tipos de teorías implícitas.....	103

2.4. Antecedentes de los estudios sobre el cambio representacional.....	123
2.4.1. El cambio representacional de las teorías implícitas para la resignificación de la práctica docente.....	125
2.4.2. Procesos y dimensiones del cambio representacional: Hacia la reestructuración de las teorías implícitas.....	126

**CAPÍTULO III: EXPLORANDO LAS TEORÍAS Y CREENCIAS DOCENTES: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LA PRÁCTICA.....** 140

3.1. Metodología cualitativa para explorar y comprender las concepciones implícitas que subyacen en la práctica docente de educación primaria.....	145
3.1.1 Fases de la investigación cualitativa.....	148
3.1.2 El estudio de caso, como elección del objeto de investigación.....	153
3.2. ¿Cómo acceder a las teorías implícitas de los profesores desde una visión cualitativa?. Los instrumentos y procedimientos de la investigación.....	156
3.3. El diagnóstico psicopedagógico. La exploración de las teorías y creencias docentes sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza. (Resultados de la investigación).....	202

**CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO CONSTRUCTIVISTA.....** 240

4.1. Antecedentes de la intervención psicopedagógica.....	240
4.1.1. El enfoque clínico en la labor de intervención psicológica.....	241
4.1.2. El enfoque educacional en la intervención psicopedagógica...	243
4.2. Marco teórico de la intervención. El modelo educacional constructivista.....	245
4.3. Metodología participativa para la propuesta de intervención: Fases y estrategias.....	251

Conclusiones.....	299
Referencias.....	309
Anexos.....	313



## INTRODUCCIÓN

Educar para el siglo XXI, es un desafío mayor para los sistemas educativos nacionales y del mundo, específicamente para los maestros y maestras al interior de las escuelas. Ciertamente existen experiencias significativas en el pensar y quehacer pedagógico, sin embargo no existen verdades absolutas que conduzcan a todos los actores educativos, con la misma certidumbre, por caminos de desarrollo ya trazados y, cuando existen difícilmente son permanentes o susceptibles de transferir a otros contextos educativos.

Nos queda construir verdades relativas sobre la realidad educativa, que después habría que reconstruir o desechar, ya que se descubre que sólo significaron un peldaño más hacia la utopía educativa, como un motor que motiva a alcanzarla.

En este sentido, se hace necesario una re-significación propia, contextualizada y cualitativa de la práctica docente dentro de nuestro contexto socio-histórico y no porque las concepciones del pasado acerca de lo que significa ser profesor hayan fracasado o porque nada aportaron, en su momento histórico funcionaron, sino porque la educación al igual que toda práctica social está sometida a contradicciones de la sociedad por lo que se transforma y evoluciona.

Hoy en día todo ha cambiado: la sociedad junto con sus demandas educativas, las relaciones interpersonales entre los actores educativos, la influencia de los medios de comunicación como nuevos agentes educadores, las formas de construir y difundir el conocimiento y, las formas de organización social y política; todas estas transformaciones influyen en el desarrollo del educando dentro de un contexto que se torna cambiante, incierto y transitorio, debido además a las continuas reformas que se aplican a la educación básica y los consecuentes conflictos que provocan en los actores educativos, que debemos formarnos, más que para la estabilidad, para el caos y el cambio permanente.

Aunque las continuas reformas educativas preconizan un nuevo perfil de la tarea docente y una nueva concepción del alumno y sus interacciones con los

contenidos, en la práctica real esos cambios no operan automáticamente, ya que algunos profesores siguen enseñando con los viejos modelos, a pesar de los nuevos programas de estudio.

Por ende, hoy día, los actores principales de la educación básica tenemos que ser partícipes activos de una serie de cambios y diversificación de funciones, formas distintas de llevar a cabo la práctica educativa, presenciar y reinterpretar cambios.

Este contexto obliga a realizar una serie de reflexiones e intervenciones pedagógicas que permitan al profesor favorecer la toma de consciencia de sus propias concepciones, procedimientos, valores y conductas que tienen que ver con la función social de su labor de enseñanza, que hasta ahora desde una visión estructuralista y reproduccionista de la educación, se ha enfocado a ser un instrumento incuestionable de homogeneización y adoctrinamiento del alumnado, sin abrirse a la posibilidad de pensar y contrastar estas concepciones con visiones más amplias y con mayor sentido pedagógico, que permitan reestructurarlas y por ende describirlas.

De esta manera, las teorías de la resistencia con críticos sociales y educativos como Giroux y Freire, lo enfatizan en el ámbito pedagógico para promover aprendizajes más significativos. Ofrecen una visión alternativa de la enseñanza como un instrumento de transformación y emancipación del alumnado que junto con la participación del profesor como un intelectual transformador y crítico de lo que vive al interior de la realidad educativa, será posible diseñar y experimentar procesos formativos que favorezcan el cambio real de aprendices y maestros.

El presente trabajo pretende contribuir al esclarecimiento y profundización de los procesos de re-significación de la práctica docente, para promover la transición desde concepciones y actuaciones menos reflexivos de los profesores en su pensar y quehacer pedagógico, devenidas de una didáctica tradicional, hacia otras concepciones constructivistas más complejas que conciben los puntos de vista de profesores y alumnos como sistemas de ideas en evolución y reestructuración y, la realidad con la que interactúan como un conjunto dinámico de sistemas naturales, sociales y culturales.

Por lo tanto, este primer acercamiento cualitativo a la práctica, fue para comprender el significado real y complejo del flujo constante de acontecimientos y transacciones simbólicas entre aprendices y maestros, tratando de integrar las variables mediacionales del contexto en el que se desarrollaba esta interrelación, con el firme propósito de contribuir a su transformación.

De esta manera, el valor de la investigación reside en trasladarse del análisis del mundo de los comportamientos y acontecimientos observables, al mundo de los significados que se construyen en el aula, considerada como una comunidad de aprendizaje, dotada de significados y sentidos propios, derivados de la interrelación entre los actores educativos.

En este sentido, Pérez (1998), explica que en una investigación “lo que importa realmente no es estudiar la textura de la epidermis escolar considerada en sí, sino el flujo de acontecimientos y transacciones (explícitas y tácitas), generalmente simbólicas, que se desarrollan en el escenario vivo y complejo de un aula” (p. 201).

Para estar en condiciones de realizar un análisis cualitativo de la práctica docente, se requirió del empleo de un marco teórico y metodológico potente, con enorme sentido pedagógico y que permitiera rescatar el universo simbólico y la complejidad que configura a la enseñanza.

Por esta razón, el trabajo está constituido por cuatro capítulos, los dos primeros constituyen las lentes teóricas a través de las cuales, el investigador logró atribuir significado pedagógico a los datos obtenidos del estudio.

En el primer capítulo se plantea la figura del docente como un agente educativo que puede reflexionar sobre su práctica creando sentidos pedagógicos desde su labor de planeación, para llevarlos a cabo durante su actuación interactiva con los aprendices.

Se propone el acercamiento a la práctica docente desde la explicitación de los rasgos que caracterizan su naturaleza social y compleja y, para su análisis se

presentan diversas miradas pedagógicas que pretenden fundamentar teórica y metodológicamente una enseñanza eficaz.

Por otra parte en el capítulo II se aborda el análisis de la práctica docente desde el paradigma del pensamiento del profesor, donde se presentan las tres líneas de indagación que constituyen a este paradigma; no obstante, se profundiza en el estudio del enfoque que aborda las concepciones de los profesores como teorías implícitas, desde el cual se explica que todo maestro tiene una serie de creencias, concepciones sobre el proceso de aprendizaje y de la función social de la enseñanza, que orientan sus acciones docentes en el salón de clases.

Estas concepciones pedagógicas se explican en función de los tres tipos de teorías implícitas: directa, interpretativa y constructivista. Asimismo, se postulan en este apartado las dimensiones del cambio representacional: explicitación, contrastación y redescrición, como niveles recursivos de reflexión sobre la práctica docente para mejorarla, ya que uno de los supuestos de la investigación, reside en que la redescrición de las concepciones pedagógicas de los profesores son un factor fundamental para transformar la educación.

En el capítulo III además de estar dedicado a explicar la aproximación metodológica a la práctica docente, se presenta el conjunto de resultados de la exploración que se realizó sobre las teorías implícitas de los docentes y sus formas de concretarlas.

El análisis y contrastación de los datos de esta investigación de corte cualitativa realizada en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, develaron que los profesores no poseen concepciones implícitas de un solo tipo, sino que se manifiestan rasgos dominantes de una u otra concepción, ya sea directa, interpretativa o constructiva; es decir no se identificaron ni concepciones ni prácticas puras; sino creencias y actuaciones en diversos grados de explicitación.

Asimismo, la investigación devela que a través de las teorías implícitas los profesores atribuyen significado, condicionan, neutralizan o potencializan el valor educativo de la planeación didáctica y su papel para el logro de aprendizajes significativos. Por estas razones la tesis que se sostiene es que

Por su parte, en el capítulo IV se explica el marco teórico de la intervención y la estrategia metodológica para la implantación de la misma. En el último apartado del estudio, se presentan las reflexiones finales, construidas a partir de las voces y prácticas pedagógicas recuperadas de los maestros participantes en la investigación.

De esta manera, después de haber recorrido un camino, aunque corto pero cargado de significado al lado de los profesores durante la investigación, es innegable admitir que los procesos formativos conllevan necesariamente cambios, no sólo en las personas a quienes se pretende conocer, sino sobre todo en quién pretende investigar.

## **CAPÍTULO I: ACERCA DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LOS COMPONENTES QUE CONFIGURAN LA PRÁCTICA DOCENTE.**

El análisis y la comprensión acerca de la práctica docente es hoy un campo de estudio clave para diseñar y desarrollar reformas educativas que logren contribuir a elevar la calidad educativa, y que permitan a su vez, favorecer el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas mexicanas. Por estas razones, a partir del marco de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB), se plantean como uno de los principales desafíos actuales: profesionalizar a las maestras y maestros en servicio y con ello coadyuvar en la transformación y mejoramiento de su práctica docente.

En este sentido, la presente investigación converge con los propósitos formativos de la RIEB 2011, en términos de contribuir a que los docentes de educación primaria reflexionen sobre sus propias concepciones y creencias acerca de la función que desempeña su labor de enseñanza; es decir apelar al sentido de su labor: ¿para qué educar?, ¿para qué enseñar?. De acuerdo con Zabala (2007) esta es la pregunta capital, sin la cual ninguna práctica educativa se justifica, de esta manera las intenciones educativas son el punto de partida que otorga sentido a la intervención formativa de cualquier profesional dedicado a la enseñanza.

Asimismo, es de interés de la presente investigación contribuir a que los docentes de educación primaria, además de saber el para qué enseñar, reflexionen acerca de sus creencias del cómo enseñar; pregunta que difícilmente pueden responderse sin antes explicitar y comprender la forma en que aprenden sus alumnos. De esta manera, y siguiendo a Zabala (2007), las concepciones que tengan los profesores respecto a la manera de realizar los procesos de aprendizaje son el punto de partida para establecer los criterios que han de permitirle tomar decisiones en el aula y a su vez reflexionar y problematizar acerca de sus concepciones sobre la enseñanza y la forma en qué sus alumnos adquieren el conocimiento los guiará a replantear de forma distinta su labor formativa.

Los anteriores, son los argumentos principales de este proyecto que a su vez lo hace diferente, porque lo más importante desde esta propuesta es sin duda contribuir a reestructurar las mentes de quienes enseñan, para que a su vez haya posibilidades de transformar las mentes de quienes aprenden. Este trabajo, considera que se necesita nuevas concepciones, nuevas formas de vivir la enseñanza y el aprendizaje, como partes constitutivas de una labor formadora, así esta propuesta pretende ser una vía teórica y experiencial para lograr que los maestros partícipes de esta propuesta logren acompañar a sus alumnos no a saber que aprender sino a aprender cómo pueden aprender mejor.

Dada la importancia y naturaleza del objeto de estudio por tratar en el trabajo, se hace necesario primeramente, hacer un esfuerzo intelectual de definir la práctica docente y los componentes metodológicos que la configuran,-cuyo sentido está sujeto a la perspectiva contextual e histórica de cada momento-, se pretende comprender la labor de enseñanza a partir de diversas perspectivas teóricas y el estudio en el campo real educativo, que permitan contextualizarla al interior de las instituciones de enseñanza, como espacios con un estilo propio de organización y funcionamiento, y donde se llevan a cabo y configuran las prácticas educativas de docentes y alumnos y otros actores educativos.

Para posteriormente, recuperar las concepciones de los profesores de educación primaria, -entrevistados durante el trabajo de campo-, acerca de la función social de la enseñanza y el conocimiento de cómo aprenden sus alumnos, como referentes e instrumentos teóricos para el análisis de su propia labor de enseñanza.

### **1.1. La práctica educativa como marco institucional de la práctica docente.**

Las instituciones educativas son espacios normativos en los que se desarrollan diferentes prácticas sociales, entre las que destacan la labor de enseñanza entre profesores y alumnos y con la intervención fulgurante de otros actores como los padres de familia. El espectro normativo que guía la vida escolar, pretende mediar en los comportamientos de los sujetos que a simple vista se observa en los cumplimientos mínimos de asistencia, entrega mensual de planeaciones,

realización de ceremonias cívicas, el cumplimiento con requisitos administrativos, entre otras actividades normativas. Sin embargo, la institución es también un espacio de presencia tácita de normas que atraviesan a profesores, alumnos, directivos y padres de familia, no sólo en sus acciones, sino en sus imaginarios, símbolos, representaciones, en sus concepciones y creencias acerca de lo que significa pensar y ser enseñante o aprendiz.

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios en los que se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios, en acuerdo con De Lella, son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (Citado por García, Loredó y Carranza, 2008).

Las evidencias de estas aseveraciones son las constantes que pueden apreciarse en los estilos de trabajo de los docentes en un centro escolar, en sus formas individuales y grupales de resolver o crear soluciones a las problemáticas cotidianas a las que se enfrentan, que a su vez son herencia del estilo institucional constituido a través de su historia.

En este sentido, la aproximación hacia la conceptualización y comprensión de la práctica docente cobra su significación a partir del estudio de la realidad educativa que se construye en la interrelación efectuada entre los docentes, alumnos y sus representaciones sobre los contenidos escolares; enmarcados por el contexto institucional de la escuela primaria donde se desarrolla la investigación educativa.

Entonces, para ir retirando la opacidad y tratar de delimitar la acepción acerca de la práctica docente De Lella, menciona que la labor de enseñanza se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (Citado por García et al., 2008, p. 15).

De esta manera, estos autores, plantean realizar una diferenciación entre la labor desempeñada por los profesores al interior de los espacios áulicos, y una práctica de mayores dimensiones, pero de naturaleza institucional llamada práctica educativa.

## **1.2. La aproximación conceptual a la práctica docente.**

Una primera aproximación para entender la complejidad de la acción docente, nos remite a esa diferenciación de lo peculiar, de la interrelación intersubjetiva entre profesor y alumno cuyos significados se construyen al interior de prácticas más amplias que indirectamente, como factores contextuales, influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para los autores citados, la práctica docente tiene que ver con todo el conjunto de situaciones educativas que suceden al interior del aula, con la complejidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje y las formas de interacción y construcción de significados que se generan entre docentes-alumnos entre sí, en función de un determinado conjunto de contenidos a aprender.

Mientras que la práctica educativa la relacionan con los factores contextuales, las lógicas de gestión del centro de trabajo que configuran las formas de pensar, actuar, percibir y creer de los actores educativos acerca del hecho educativo.

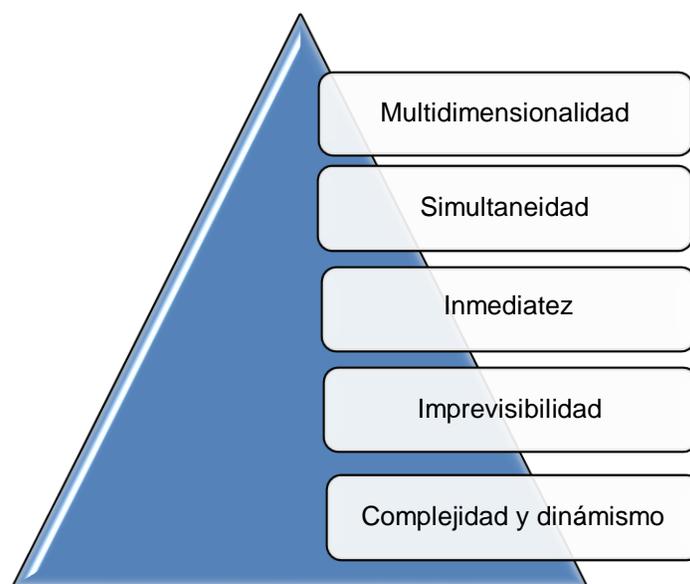
Vista de esta forma la práctica educativa es una cuestión más amplia, que supera la interrelación entre profesor-alumno al interior del salón, para dar cuenta de la forma en que el estilo institucional que integra las lógicas de gestión, la organización entre los grupos de profesores, permean con una cierta ideología, que en ocasiones puede verse materializada en la visión y misión de la institución, tomando como vehículo el lenguaje y la cultura escolar, las maneras en las que enfrentan directivos, docentes y alumnos los posibles conflictos vividos durante la cotidianidad de la institución.

La importancia de realizar esta distinción en el contexto del trabajo, consiste en esclarecer el carácter conceptual sobre la labor docente, que depende en gran medida de los diversos acontecimientos simultáneos, que a su vez, se están dando en el contexto macro de las políticas educativas y sus prescripciones acerca de cómo llevar la tarea educativa en los contextos locales de cada centro de trabajo.

Asimismo, por razones de delimitación del objeto de estudio, la presente investigación se enfocará a comprender de forma decisiva lo referente a la práctica docente y los momentos de planeación y desarrollo de actividades educativas, sin dejar de considerar el contexto educativo e institucional más amplio en el que se desarrollan.

El siguiente esquema recuperado de Doyle, muestra de forma general los rasgos que caracterizan a la práctica docente

Esquema 1. Rasgos de la práctica docente



Fuente: Adaptado de Coll y Solé, 2014

La práctica docente explicita un rostro de complejidad y pone en tela de juicio la difundida creencia de que enseñar es relativamente sencillo. Estas ideas son propuestas por personas ajenas a las realidades educativas, que a su vez poseen sus propias concepciones ingenuas sobre los procesos de enseñanza-aprendizajes, desde las cuales explican que una buena práctica docente consiste en la transmisión de información a aprendices receptores.

Sin embargo, la naturaleza y el sentido de la práctica docente es una cuestión más compleja que supera la función transmisora de la educación y que se relaciona con las características mostradas en el esquema anterior.

En este sentido, todo lo que sucede en las realidades áulicas, está caracterizado por la:

-*Multidimensionalidad*, que consiste en comprender el salón de clases como un espacio ecológico, en el que tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos en la interrelación entre profesores y aprendices e torno al estudio de unos determinados contenidos de aprendizaje.

-*Simultaneidad*, en el sentido de que durante el hecho educativo están sucediendo muchos acontecimientos y diversas formas de interrelación entre los actores educativos al mismo tiempo.

-*Inmediatez*, relacionada con intercambios comunicativos y experienciales a un ritmo rápido y complejo en el aula. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Jackson al interior de las aulas escolares, se estima que suceden quinientos intercambios que a nivel individual tiene un profesor de enseñanza primaria con sus estudiantes, en un solo día.

-*Imprevisibilidad*, referida a que en cualquier aula suceden eventos que no están previstos o que puedan ser contemplados previamente durante la labor de planeación y controlados durante la enseñanza; ya que el hecho educativo no está dado sino se está dando en la construcción de significados entre maestros y aprendices, que se enfrentan a la incertidumbre del contexto escolar que de pronto rompe con una aparente rutina de la jornada escolar (Jackson, 1998).

Estas características intrínsecas del contexto escolar intervienen para que el profesor y los alumnos tengan tensiones constantes acerca de la planificación de las clases, pero sobre todo condicionan, en mayor o menor medida, las decisiones que el profesor debe tomar en la realización de actividades didácticas.

El conocimiento del profesional desarrollado en situaciones prácticas, llega a tornarse confuso, gracias a los momentos de indeterminación e incertidumbre en los que el profesor se ve involucrado; sin embargo su acción, reacción y reflexión inmediata, ante este panorama son una de las principales características, que le

permite a su vez, ser conocedor de su aula, de sus alumnos, de sus posibilidades y limitaciones.

Al respecto, Jackson (1998) menciona que tanto acción como reflexión, involucran formas de experimentación en las cuales los profesores también son capaces de recrear el significado de los aspectos propios de su labor como: la organización y selección de contenidos, actividades, medios y recursos necesarios, para construir soluciones ante las situaciones problemáticas que les son extrañas, conflictivas e inciertas.

De esta manera, cuando al profesor se le presenta algún reto educativo durante la interacción con los alumnos, éste actor focaliza su atención a algunos de los componentes de su práctica, otorgándoles un sentido de aplicabilidad y decidiendo lo qué es adecuado o no para emplear, desde sus creencias pedagógicas y formas de actuación didáctica.

Lo construido en la interacción entre profesores, alumnos y contenidos escolares no dista mucho de ser un espejo de las características de la práctica docente, expuestas anteriormente. En dicha interacción existe una mezcla compleja de experiencias de aprendizaje y enseñanza que parecen nunca terminar, como un estado infinito y permanente de formación, que en varias ocasiones no se ajustan ni a los deseos de los profesores, ni a las expectativas de los alumnos.

Así, la labor de enseñanza no posee un carácter lineal, sino más bien su desarrollo implica un progreso en espiral y recurrente, donde para reflejarse de mejor forma en el espejo deseable de enseñar y aprender mejor, también se requiere retroceder para analizar y comprender lo que sucede.

También se debe considerar que la labor docente es una práctica social y discursiva, configurada de diálogos explícitos e implícitos entre profesor y alumnos, y alumnos entre sí, cuya finalidad en algunos casos, es atribuirle sentido a lo que se está aprendiendo.

En síntesis, para mirar y comprender la complejidad de la práctica docente es necesario portar las lentes de la teoría; es decir emplear elementos que permitan

analizar en profundidad las problemáticas surgidas en la experiencia docente, de esta manera se podrá estar en condición de reflexionar sobre el hecho educativo para poder transformarlo.

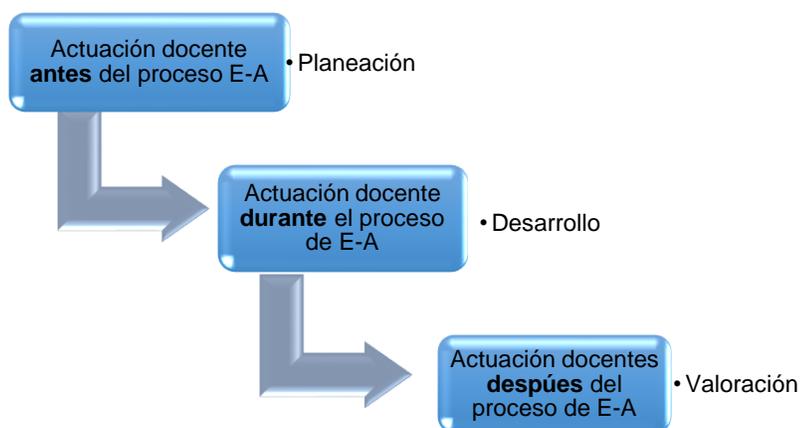
### 1.2.1 Momentos y funciones de la práctica docente.

La actuación didáctica de los profesores está formada de acuerdo con García, Loredo y Carranza (2008), por tres momentos distintos: a) El momento de planeación, b) El desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje c) Cierre de la actuación didáctica.

En cada uno de estos momentos de la actuación didáctica, los maestros desarrollan funciones distintas dirigidas a la consecución de una serie de objetivos educativos, mediante la ejecución de ciertas estrategias de enseñanza-aprendizaje que son diseñadas previamente al proceso de enseñanza; es decir durante la labor de planeación y cuya efectividad es valorada durante y después de que sucede el proceso de enseñanza.

El siguiente esquema muestra de forma sintética estas fases de la práctica.

Esquema 2. Acerca de los tres momentos que conforman a la práctica docente.



Fuente: Adaptado de García et al., 2008

a) El primer momento está referido a *la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Es una fase de análisis y reflexión que el profesor realiza previamente a la interacción con los alumnos, con la intención de formular actividades

didácticas que logren fomentar la construcción de significados sobre los contenidos escolares.

De acuerdo con Zabalza la capacidad planificadora del profesorado está concebida en términos de “[...] el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos” (2001, p. 72).

En efecto, esta fase de planificación previa a la actuación didáctica, es la oportunidad que el profesor puede aprovechar para reflexionar sobre cuáles son aquellas estrategias de enseñanza más adecuadas, para la consolidación de qué tipos de contenidos escolares, y de esta manera fundamentar con elementos teóricos de la pedagogía y la psicología del aprendizaje, así como desde su experiencia adquirida y el propio estilo de enseñanza.

Asimismo, el proceso de planificación es la oportunidad para vincular la teoría con la práctica. De esta manera, el profesor puede construir puentes cognitivos entre su pensamiento pedagógico y su propia acción para mejorar ésta última.

Partiendo del análisis de diversos problemas prácticos relacionados con el aprendizaje de los alumnos o inclusive con su propio estilo de enseñanza, el maestro puede establecer nuevas relaciones bidireccionales y horizontales entre los elementos teóricos de su planificación y conectarlos con la mejora de los problemas prácticos identificados.

De tal manera que la acción didáctica no quedaría subordinada a la teoría; sino como lo señala Porlán (2001), la práctica analizada por el profesor desde referentes teóricos, produciría genuino conocimiento pedagógico, y la teoría haría posible desarrollar un nuevo tipo de práctica docente más fundamentada y con un mayor nivel de eficiencia, en la medida en que ha sido verificada en las realidades educativas.

En términos generales, la planificación comprometería poner en marcha aquellas ideas y concepciones que los docentes poseen acerca de la forma en que piensan los procesos enseñanza y aprendizaje.

La mejora de los procesos educativos a través de la labor de planificación, implica diseñar situaciones didácticas que integren una serie de técnicas, procedimientos y estrategias educativas relacionadas con el logro de aprendizajes significativos. Para ello, es necesario de acuerdo con Zabalza (2001), considerar algunos referentes metodológicos y teóricos para desarrollar una adecuada planeación de las clases.

*1. Conocimiento sobre la asignatura.* El dominio disciplinar por parte del maestro de lo que se ha de enseñar a los aprendices, es una condición imprescindible para contribuir al logro de los objetivos educativos formulados durante la planeación; puesto que los profesores que adolecen de un conocimiento sobre su asignatura no son capaces de transformar, en términos didácticos, los contenidos escolares y así facilitar la adquisición de saberes escolares por parte del aprendiz. En cambio aquellos profesores que demuestran poseer un dominio de su materia son capaces de planificar actividades educativas diversificadas y adecuadas al desarrollo y perfil conceptual de sus alumnos, tomando en cuenta sus intereses y necesidades.

*2. El propósito que se persigue.* Este rasgo se refiere a los objetivos educativos, planteados generalmente en el curriculum escolar bajo la denominación de aprendizajes esperados, los cuales ofrecen la dirección que la acción docente debe perseguir de forma intencionada y sistemática. En la práctica real difícilmente pueden cambiarse los aprendizajes esperados formulados en los programas de estudio, pero el profesor si puede hacer ajustes metodológicos para la enseñanza más efectiva de tales contenidos.

Cabe mencionar que los objetivos de aprendizaje pueden ser de tipo conceptual, procedimental o inclusive actitudinal. La importancia de esta clasificación radica en el tratamiento diferenciado que debe de hacerse de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para adecuarlas al tipo de propósito que se pretende consolidar; ya

que no es lo mismo enseñar actitudes mediante un modelo experto de actuación, a la adquisición de conocimientos de tipo factual mediante la exposición magistral.

3. *Estrategia de procedimiento*, Además de las dos consideraciones anteriores es necesario considerar: ¿cómo enseñar estos saberes escolares?; es decir, resulta necesario poseer un dominio pedagógico sobre los contenidos disciplinares, lo cual implica saber elegir, secuenciar y presentar de forma didáctica los temas de cada asignatura; de tal manera que los aprendizajes de los alumnos sean perdurables a través del tiempo y transferibles a contextos educativos distintos.

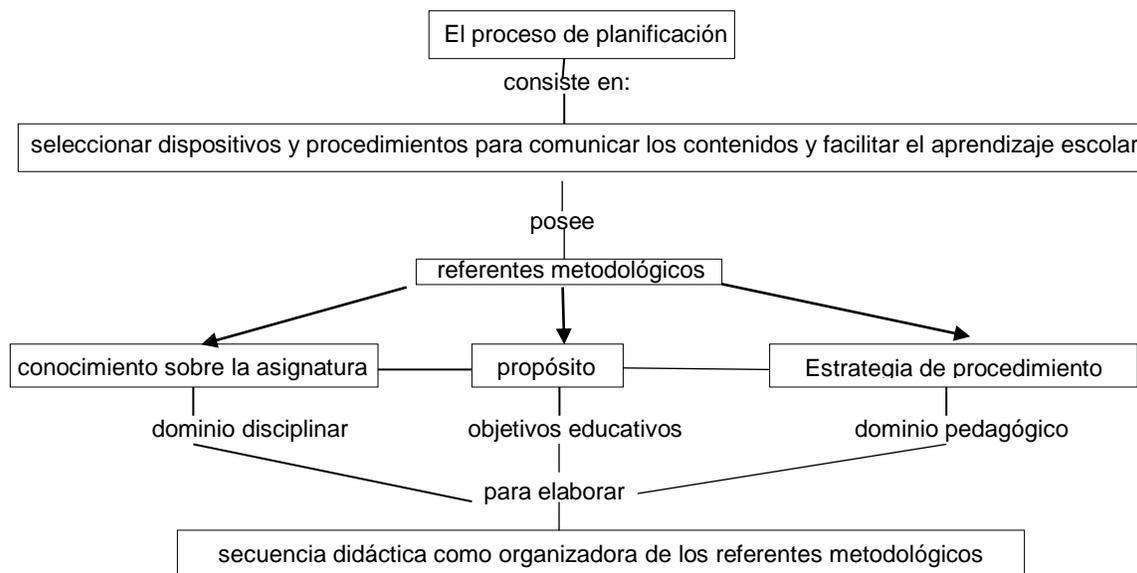
A diferencia de una técnica en la que basta con seguir una serie de pasos prescritos para el logro de un objetivo; el desarrollo de una estrategia de enseñanza para hacer más comprensibles determinados contenidos escolares a los alumnos, implica la presencia permanente de la capacidad reflexiva por parte del profesor, para articular y atribuirle un sentido pedagógico a dichos elementos y estrategias educativas.

Para Zabalza (2001) las estrategias procedimentales; es decir el ¿cómo enseñar?, están vinculadas con la metodología de enseñanza, que a su vez está constituida por una serie de componentes, citados a continuación:

- ✓ Las tareas educativas por realizar,
- ✓ La selección y secuenciación de los contenidos disciplinares,
- ✓ La determinación de la estructura de participación de los aprendices y
- ✓ La forma de evaluar la calidad de los aprendizajes adquiridos.

El siguiente esquema sintetiza los componentes que configuran el primer momento de la práctica docente sobre la planeación, analizados hasta este momento.

Esquema 3. Acerca de los elementos del proceso de planificación que configura la práctica docente.



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, Zabala (2007) señala que la práctica docente está estrechamente ligada con la planificación, la aplicación de actividades y un tercer momento referido a la evaluación. Del mismo modo, explica que para transformar la intervención pedagógica se requiere que los maestros conozcan y analicen la complejidad de los elementos que constituyen su tarea educativa.

Estos componentes de la acción son referidos por el autor como *variables metodológicas de la intervención en el aula* y se relacionan, al igual que Zabala (2001) con los siguientes referentes:

*El papel del profesorado y del alumnado*, referido a las relaciones y situaciones comunicativas entre tales actores educativos, y que determinan una atmósfera de convivencia en el aula, contribuyendo o limitando la participación activa del alumno en la construcción de su propio aprendizaje.

Por ejemplo, desde una visión tradicionalista de la enseñanza existiría una relación asimétrica entre quien transmite el conocimiento; es decir el profesor y el receptor del saber, el aprendiz. Esta relación unidireccional limitaría la atribución

de sentido e interpretación subjetiva a lo aprendido y la labor mediadora del maestro.

En cambio, para lograr establecer una interacción de tipo horizontal entre maestros y aprendices, se requiere considerar el significado que puede atribuírsele a la organización *social de la clase*, comprendida como otro elemento constitutivo para comprender la práctica didáctica.

Para Zabala (2001), la determinación de la estructura de participación de los aprendices, es parte del repertorio competencial del profesor y su finalidad es contribuir a la creación de ambientes de aprendizaje estimulantes y creativos dirigidos a la construcción social de conocimiento.

La estructura de participación es concebida, por el autor, como un escenario activo que puede promover diversas estrategias de aprendizaje, tanto individuales como grupales. Este autor señala la importancia de preponderar una dinámica de participación de tipo interactiva, en la que se enfatice el trabajo colaborativo entre aprendices, para reducir el protagonismo del profesor durante las clases, ya que esto otorgaría mayor participación activa por parte del educando en la construcción de sus propios competencias.

En este sentido Zabala (2007) describe diferentes formas de organización social al interior del aula, y analiza los motivos y criterios que deberían justificar la decisión tomada de los profesores.

La determinación del tipo de dinámica grupal está en función del tipo de contenido escolar a promover, –factuales, conceptuales, procedimentales o actitudinales-. Por ejemplo, para la presentación del tema sobre la justicia, será adecuada la exposición magistral que contribuye a puntualizar el contenido central o relevante, del cual se desprenderán los temas más específicos a estudiar; mientras tanto los alumnos de forma individual pueden elaborar predicciones y rescatar sus

conocimientos previos para comprender la nueva información proporcionada sobre este tema.

Siguiendo con el ejemplo anterior, para lograr comprender y desarrollar el valor de la justicia, entendido como un saber escolar de tipo procedimental y actitudinal, se requeriría para el primero; la resolución de situaciones reales en las que se pudieran poner en práctica algunas acciones que propiciaran una acción justa, y para los segundos, emplear estrategias de trabajo colaborativo que promoviera un conflicto sociocognitivo entre los aprendices, y así la posible reestructuración de sus saberes previos para lograr incidir en la transformación de sus conocimientos, habilidades y actitudes hacia formas más evolucionadas de proceder.

De esta manera, la asunción de la heterogeneidad en los estilos e intereses de aprendizaje y la aceptación de que la construcción del conocimiento tiene rasgos altamente interactivos y sociales, son retomados como criterios para elegir dinámicas organizativas de naturaleza colaborativa y así alcanzar horizontes más amplios de conocimientos por los aprendices.

No obstante, en la actualidad, en las aulas aún persiste la organización individual de los aprendices en torno a la realización de una tarea, y por lo tanto mayor protagonismo de la figura del maestro como fuente principal del saber; en detrimento de otras maneras de organización grupal como el trabajo colaborativo, que implican una construcción social del conocimiento.

Por otra parte, para el establecimiento de un tipo de organización social se requiere considerar también la forma en que el profesor dispone del *espacio* y *tiempo de clase*, que refleja a su vez la concepción de enseñanza que posee.

Esta variante metodológica, de acuerdo con Zabalza (2001), influye notoriamente para la construcción de contextos escolares enriquecedores; ya que puede

optimizar u obstaculizar un estilo de aprendizaje más autónomo y colaborativo por parte del aprendiz.

En este sentido, los espacios y tiempos de aprendizaje pueden brindar oportunidades de interrelación entre aprendices para construir el conocimiento. Por ejemplo, la disposición del mobiliario del aula en círculo y la implementación de diversas modalidades de trabajo, abren la posibilidad de una interacción cara a cara, en la cual los participantes tienen la oportunidad de conocer y analizar los significados, tanto explícitos como implícitos, producidos por los participantes, y así poder sostener intercambios comunicativos con mayor retroalimentación.

En cambio, la disposición tradicional del espacio áulico y del mobiliario en filas alineadas perfectamente, aunado al establecimiento de un trabajo individual el mayor tiempo de clase, encarece la construcción conjunta de significados entre profesores y aprendices entre sí, debido a la poca interrelación producida entre los actores educativos. De la misma forma, sucede con la interacción entre profesores, ya que ésta se encuentra limitada por los espacios arquitectónicos de los edificios escolares, que solo permiten el ejercicio de la profesión en solitario.

De esta manera, el espacio y el tiempo escolares han sido pensados para cumplir con una labor de reproducción del currículum, centrado en conocimientos de tipo factual que no requieren abandonar, en la mayoría del tiempo de la jornada escolar, el pupitre o el escritorio en el caso de los profesores. Esta problemática aumenta cuando se tiene un grupo numeroso en un espacio y tiempo escolar bastante reducido.

No obstante, a pesar de dichas condiciones el profesor se tiene que enfrentar al reto de transformar dichos espacios, en escenarios activos que fomenten el interés y la motivación por aprender, en un clima de convivencia y respeto.

Cabe mencionar que estas necesidades pueden motivar al profesor a emplear otros espacios de la escuela que no tenía contemplados en primera instancia, pero que posiblemente resulten benéficos para la ejecución de la actividad de aprendizaje.

La disposición del espacio físico se ve influida por los recursos existentes, la naturaleza de la tarea por realizar, el tipo de contenido por trabajar y el nivel de amplitud y profundización del currículum escolar. Todo ello, determinado por el estilo institucional referente a la estructura, el funcionamiento y la cultura del propio centro escolar que admite o no formas distintas de empleo del tiempo y espacio escolar.

Otra variable metodológica que contribuye a que el conocimiento y el análisis de la práctica sean verdaderamente reflexivos, es el referido a la *selección y preparación de los contenidos disciplinares*. De acuerdo con Zabala (2007) este elemento metodológico se refiere a la forma de articular y secuenciar los tópicos de aprendizaje, basados en dos planteamientos distintos entre sí: la perspectiva disciplinar o el método y enfoque globalizador, que en palabras de Zabala (2001) tendría que ver con la parte didáctica vinculada a los estilos de enseñanza de cada profesor.

En una concepción más integral del conocimiento, las propuestas de organización de contenidos bajo el enfoque de métodos globalizadores, distintos al determinismo disciplinar, prescinden de la fragmentación del saber, proponiendo presentar el contenido bajo una perspectiva global capaz de vincular durante las clases, por ejemplo, las matemáticas con la física, el español y la historia con el arte; con la finalidad, tal como subraya Zabala (2007) de comprender no sólo la disciplina, sino de retomarla como instrumento de análisis y comprensión para facilitar la consecución de objetivos educativos más amplios, referentes a la potencialidad formativa del alumno.

Esto cobra sentido, en el momento en que el docente ha decidido, bajo ciertos criterios y creencias propias, qué contenidos escolares y de qué manera puede presentárselos a sus alumnos.

La elección de dichos criterios sería producto de las diversas creencias, en forma de teorías implícitas que posee el maestro. Por ejemplo, la idea de cumplir con el plan y programa de estudios encomendando, restringiría su labor de selección y presentación de temas a las prescripciones curriculares, dejando de lado estilos e intereses de aprendizaje de los aprendices, convirtiéndose en un profesor-aplicador del conocimiento de “expertos”.

En cambio, otros profesores considerarían que la mejor forma de enseñarles contenidos significativos a los educandos tendría que vincularse con el nivel cognitivo, ritmo y estilo de aprendizaje; centrando así su labor de enseñanza en el estudiante y sus necesidades educativas y no desde una perspectiva curricular. Así, la selección y presentación de contenidos está determinada por las distintas concepciones que el profesor tiene acerca de la función social de la enseñanza.

Por su parte, Zabalza coincide con los planteamientos anteriores señalando que los “profesores deben de seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos de la disciplina” (2001, p. 78).

Esto significa reflexionar sobre cuál podría ser la metodología de enseñanza más adecuada para presentar y enseñar los diferentes tipos de contenidos. De igual manera, resultaría importante, de acuerdo con el autor, considerar en la selección de contenidos, aquellos que sean suficientes y significativos para garantizar una formación integral del alumnado.

De tal forma que, los dos autores coinciden en que una buena selección de contenidos escolares pasa por elegir aquellos más significativos del ámbito disciplinar; secuenciarlos implica considerar las necesidades y estilos de

aprendizaje de los estudiantes; y enseñarlos implicaría retomar una perspectiva didáctica capaz de diversificar modalidades de trabajo, ya sean individuales y grupales, que enfatizen el uso de metodologías de enseñanza de tipo interactiva y colaborativas.

Un último aspecto por considerar tiene que ver con *el empleo de materiales curriculares y otros recursos didácticos*, que faciliten, guíen y sobre todo potencien el aprendizaje de los alumnos.

Siguiendo a Zabala (2007) los materiales curriculares son aquellos instrumentos y medios de los cuales dispone el profesor para darle respuesta a las problemáticas educativas suscitadas durante la planeación, ejecución y evaluación de la práctica docente; sin embargo, por sí mismos no contribuyen en gran medida al logro de los aprendizajes esperados, sino que requieren para cumplir con su labor de una función o intención didáctica.

De esta manera, la función didáctica que le atribuye el profesor a cada recurso o material didáctico está en función de lo que pretende consolidar en el alumno.

En este caso, si la intención didáctica es orientar al estudiante en el empleo del correo electrónico para enviar y recibir tareas, resulta razonable que la computadora sea el principal recurso educativo, y el sentido didáctico dirigido a que el alumno aprenda a utilizar una herramienta digital y poder adquirir un conocimiento de tipo procedimental.

Por otra parte, difícilmente podrían desarrollarse habilidades digitales si se plantea para su logro un recurso o material curricular ajeno a su función didáctica.

Una de las reflexiones construidas a partir del análisis de esta variable contextual reside en enfatizar la necesidad de diseñar y diversificar, durante la planeación y desarrollo de actividades didácticas, materiales y recursos didácticos que permitan

enfrentar la demanda de contextos educativos diversos, necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje propios de los aprendices.

La intención en el uso de recursos y materiales didácticos podría estar dirigida hacia el desarrollo de un perspectivismo crítico en el alumno, que le permitiera contrastar sus ideas previas con el conocimiento científico y transitar hacia una reestructuración de sus conocimientos.

La última variable metodológica que configura la práctica docente es *la evaluación* como una actividad educativa y formativa, que remite a la valorización de los logros alcanzados por alumnos y profesores durante el acto educativo con el propósito de mejorar la actuación y formas de concebir el hecho educativo.

Dado que la tradición evaluadora en nuestro país se ha centrado en valorar en mayor medida los productos obtenidos del proceso de aprendizaje, es conveniente darse cuenta de la importancia de atender de igual manera los procesos que permitieron la construcción gradual y progresiva de los resultados obtenidos por los alumnos.

Esta reflexión conduce a elucidar hacia qué actores educativos, en qué momentos del acto educativo, en qué aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y con qué finalidad se llevará a cabo la evaluación.

La elección personal del profesor de evaluar ciertos aspectos en detrimento de otros, permite comprender diversas perspectivas de desarrollo de metodologías de enseñanza y las diversas concepciones que profesores y alumnos tienen acerca de esta variable metodológica.

Así, un profesor cuyas creencias educativas acerca de la enseñanza estén centradas en la adquisición de conocimientos, pretenderá otorgar un sentido sancionador a la evaluación, emitiendo juicios de valor que determinen si se logró

elaborar una copia fiel del saber o no se consolidó el dominio factual de los contenidos escolares; asimismo se valorará únicamente el producto de ese dominio, mediante un examen escrito que generalmente está diseñado bajo un formato de preguntas con respuestas de opción múltiple.

Por otra parte, aquellos profesores que comprenden que la función social de la enseñanza esté conducida a fomentar la formación integral del alumno, centrarán el sentido del proceso de evaluación en otros aspectos y no sólo en el momento de cierre de la práctica docente, sino desplegada a lo largo de la temporalidad y con distintas finalidades formativas.

Una opción de esta naturaleza implica un cambio radical en la manera de concebir el hecho evaluador, que transforma su sentido sancionador y de selección por el de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que ofrece la posibilidad al alumno de desarrollar en el mayor grado posible todas sus capacidades y habilidades, no sólo conceptuales, sino aquellas capacidades superiores de pensamiento que los conducirán gradualmente al objetivo principal de todo acto educativo: la autonomía personal, social y académica.

Por consiguiente, el profesor tiene que darse cuenta de que cada alumno llega a la escuela con un bagaje cultural muy propio, que determina en gran medida el nivel cognitivo en el que se encuentra, y que a su vez esta cuestión posibilita o impide la adquisición de nuevos conocimientos a su estructura de pensamiento. Así, la evaluación deja de ser vista como una acción aislada de las demás variables metodológicas para convertirse en un proceso formativo de aprendizaje permanente.

Por esta razón, los procesos evaluativos están obligados a considerar la diversidad de niveles cognitivos, estilos, intereses y formas de aprender de cada alumno, cuyo logro de aprendizajes en función de contenidos escolares estarán fuertemente mediados por dichas variables. No obstante, el profesor puede

focalizar su atención además en los contenidos factuales, procedimentales y actitudinales, que promuevan no sólo el dominio de información, sino la formación del educando para vivir en un mundo actual de conflicto.

Ahora bien, la evaluación bajo esta perspectiva teórica de Zabala (2007) puede ser concebida como un instrumento de análisis para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se plantea que el sujeto de la evaluación descentre su atención en el alumno y transite hacia el mejoramiento del papel, funciones y competencias didácticas del propio profesor, en el sentido de que este agente formador posibilite abrir espacios de reflexión acerca de su propia labor con la finalidad de explicitar, comprender y tratar de transformar aquellos aspectos específicos de su práctica que inciden para la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos.

Esta toma de posición implica también que la evaluación formativa se despliegue en distintos momentos del acto educativo. Al respecto, este autor sugiere las siguientes fases que se esquematizan en el siguiente cuadro que pretende describir la función de cada tipo de evaluación.

Tabla 1. Fases y sentidos de la evaluación formativa.

Fase de la evaluación	Sentido de la evaluación
<b>Inicial</b>	Permite valorar el punto de partida del aprendiz para establecer la organización y el tipo de actividad para facilitar el aprendizaje.
<b>Reguladora</b>	Parte de comprender la forma en que aprenden los alumnos, con la finalidad de adaptar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las propuestas educativas a las necesidades de los aprendices.
<b>Final</b>	Supone valorar los resultados obtenidos y los conocimientos adquiridos del alumno en relación con los objetivos previstos.
<b>Integradora</b>	Valora y analiza el proceso que ha recorrido el alumno para construir el propósito de aprendizaje.

Fuente: Adaptado de Zabala, 2007

Las posibilidades y potencialidades de la evaluación como un proceso formativo de mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, en las competencias didácticas del profesor, en el diseño y ejecución de situaciones didácticas están en función de la puesta en marcha de la práctica docente. Así, mientras que un profesor decide centrar su labor en actividades de enseñanza rutinarias carentes de reflexión que traten de homogeneizar los procesos de aprendizaje de los alumnos, la función de mejora de la evaluación se verá mermada e imposibilitada para hacer transformaciones.

En cambio una práctica docente abierta a la autocrítica y participación activa de los estudiantes en la construcción de saberes, permitirá mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **1.2.2 La secuencia didáctica como organizadora de las variables metodológicas que configuran la actuación docente.**

La manera de configurar las secuencias de actividades, por parte del profesor, en el segundo momento de la práctica docente; es decir durante el desarrollo de la actuación didáctica, permite determinar las características diferenciales de cada una de las prácticas docentes para su posterior análisis y transformación.

En este sentido, la secuencia didáctica como unidad mínima para el análisis y comprensión de la acción didáctica es un instrumento para la articulación de las variables que configuran la práctica docente, es definida por Colomina, Onrubia y Rochera, como:

Proceso completo de enseñanza y aprendizaje en miniatura, es decir, como el proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje que incluye todos los componentes propios de este proceso (desde objetivos y contenidos propios hasta actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje y de evaluación) y en el que es posible identificar claramente un principio y un final (2004, p. 448).

La definición anterior precisa que el diseño y desarrollo de una secuencia didáctica sintetiza toda la complejidad que implica la parte simbólica y de significados construidos en la interacción entre profesores, aprendices entre sí y contenidos escolares.

Este proceso mínimo de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con los autores, posee una temporalidad; es decir un tiempo de duración de las actividades didácticas, determinado por un inicio y fin de la unidad didáctica.

La temporalidad de una secuencia didáctica es relativa, ya que puede abarcar desde parte de la jornada escolar, hasta varias sesiones de estudio. Esta situación se debe al tipo y extensión de contenido escolar a tratar, a la naturaleza del propósito de aprendizaje, el grado de interrelación entre los actores educativos y en especial de aquellos sucesos inesperados y no planeados, que están cargados de sentidos implícitos a explicitar.

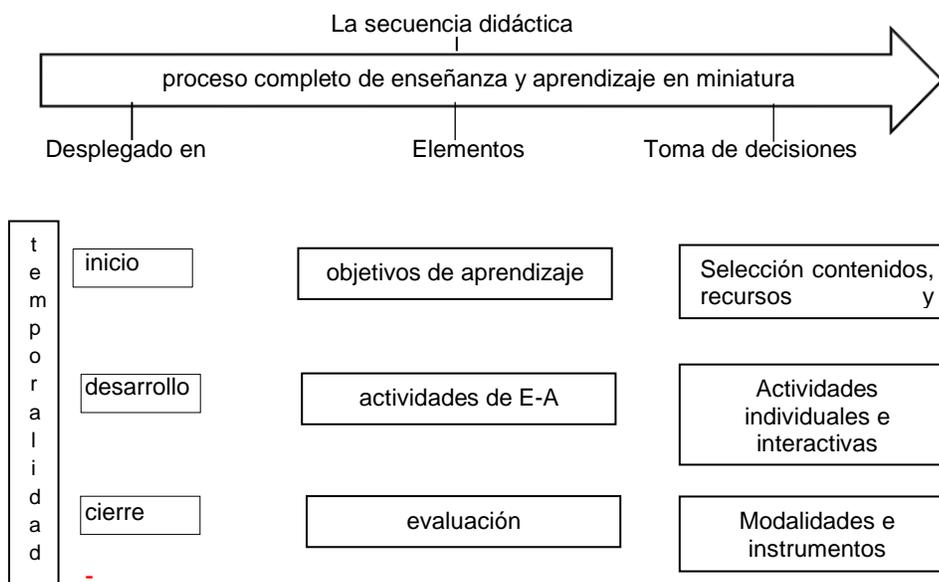
De esta manera, las variables metodológicas o componentes constitutivos de toda práctica adquieren rasgos peculiares dentro de la temporalidad de la secuencia didáctica, ello depende de la toma de decisiones por parte del profesor respecto a las diversas formas de articular, secuenciar y presentar estos elementos de su acción didáctica.

El escenario de actuación de toda práctica educativa estaría dispuesto por la temporalidad de la secuencia didáctica; mientras tanto el profesor como director de escena, tendría la facultad de disponer del conjunto de variables metodológicas para promover el aprendizaje significativo de los aprendices.

Desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de retomar la secuencia didáctica como unidad básica de análisis y estructuración de la acción docente, que permite observar, estudiar y comprender secuencias completas de enseñanza y aprendizaje en toda su extensión temporal y con todos los componentes analizados anteriormente, con el propósito de transformar algunos de sus elementos y así lograr desarrollar buenas prácticas docentes.

El siguiente esquema integra los componentes que configuran la práctica docente, citados anteriormente e insertos, en lo que los autores llaman, el proceso de enseñanza-aprendizaje en miniatura que facilita el análisis y comprensión de la labor formativa.

Esquema 4. Acerca de la definición y momentos de la secuencia didáctica como unidad de análisis de los componentes de la práctica docente.



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, Zabala define la secuencia didáctica como un: “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (2007, p. 16).

De acuerdo con el autor, podemos analizar las diferentes formas de intervención según las actividades que el profesor realiza y, sobre todo, por el sentido y función didáctica que adquieren, respecto a una secuencia didáctica orientada a la consecución de unos objetivos educativos.

Por otro lado, el desarrollo de la temporalidad de la secuencia didáctica, en algunos casos, no se efectúa en ese orden; debido a que su realización depende

de lo que profesores y alumnos enfrentan día a día en la realidad, donde ocurren hechos no previstos en las planeaciones o programas de estudio; sucesos inesperados, conjuntos de trivialidades que para la mayoría son en apariencia, pero que en la realidad están cargados de sentidos implícitos que se pueden tratar de visibilizar, y que al mismo tiempo, deben de aprenderse a afrontar, muchas veces sobre la marcha de las dinámicas interactivas y comunicativas de co-construcción del conocimiento entre maestros y aprendices y la naturaleza de los contenidos curriculares.

Asimismo, la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje, durante el segundo momento de la secuencia didáctica, es el elemento más específico y relevante en el aula, ya que articula los otros elementos de la práctica docente.

Las actividades didácticas son un componente que permite analizar las observaciones recuperadas de algunas clases de profesores de primaria, y poder establecer los esquemas prácticos más empleados por este actor educativo, es decir su metodología o forma más recurrente de abordar los temas y contenidos con los alumnos.

En este sentido, Clemente (2010), explica que las actividades diseñadas y desarrolladas por el profesor, además de producir aprendizaje, permiten comprender también la vida social del aula, referida a las formas de agrupamiento, organización e interrelación entre el profesor y aprendices entre sí.

La vida social del aula puede estar basada en el trabajo colaborativo entre los alumnos o ser de tipo individual, dependiendo de la naturaleza de los contenidos escolares por tratar y del objetivo educativo planteado al inicio de la temporalidad de la secuencia didáctica.

Las actividades propias de cada momento de la práctica docente, se complementarían con la fase de *cierre* que consiste en una valoración sobre la actuación didáctica después del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta fase se recomienda hacer por parte de aprendices y maestros una recapitulación de los alcances obtenidos a lo largo de toda la temporalidad de la secuencia didáctica;

así como la evaluación de la efectividad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas para transitar hacia los horizontes educativos deseables.

### **1.3. Diversas miradas pedagógicas para analizar la actuación docente.**

Existen diversos modelos teóricos de aproximación al análisis de la práctica docente que pretenden, en un principio, hacer inteligible la complejidad de la labor de los maestros; y al mismo tiempo fundamentar teórica y metodológicamente las condiciones y rasgos que caracterizan una enseñanza de calidad, para diferenciarla de aquellas prácticas docentes que son poco efectivas en la construcción de aprendizajes significativos en los alumnos.

En la actualidad se admite que la labor de enseñanza es una práctica social compleja en la que se ven implicados una serie de factores de diversa naturaleza social, psicológica, pedagógica e incluso política, por lo que los procesos formativos al interior de las instituciones educativas no admiten procedimientos científicos de medición como condición esencial para su mejoramiento.

No obstante, se presentan en esta investigación diversas miradas pedagógicas sobre la práctica docente que dan cuenta de las condiciones, principios y formas a través de las cuales el propio profesor, como un profesional reflexivo e investigador de los procesos educativos, puede llevar a cabo para mejorar su propia práctica.

Estas miradas pedagógicas que analizan la enseñanza coinciden en retomarla como objeto de análisis y reflexión, para que los profesores lleguen a comprender más el trabajo que hacen con sus alumnos y la función que desempeñan en la construcción de nuevos aprendizajes.

En el siguiente esquema se sintetizan las propuestas teórico-metodológicas, que muestran las coordenadas pedagógicas que permiten analizar la práctica docente y ofrecer un marco interpretativo que guíe la actuación de los profesores.

Esquema 5. Miradas pedagógicas sobre la figura docente.



Fuente: Adaptado de Carranza, 2016

### **1ª Mirada. El profesor como profesional de la enseñanza.**

Puesto que nadie puede ofrecer ya un conocimiento acabado y verdadero sobre la mejor forma de enseñar a los alumnos y que los profesores puedan reproducir ciegamente, habría entonces que aprender a construir propias verdades relativas que permitan tomar parte activa en la asunción de buenas práctica docentes.

Así, entre las formas de concebir el papel y las funciones del profesor Zabalza (2001) propone tres maneras de aproximación para el análisis de su labor de enseñanza. Estas perspectivas parten de explicar la forma en que la mayoría de profesores noveles inician, o inclusive en algunos casos profesores con una amplia trayectoria profesional, su labor de enseñanza empleando únicamente la experiencia adquirida de vivencias o de modelos de otros maestros que les significaron con su enseñanza; hasta la transición hacia el modelo del profesor concebido como un profesional de la enseñanza.

Estas aproximaciones sobre la labor educativa se presentan de forma sintética en el siguiente esquema:

Esquema 6. Tres perfiles de aproximación para el estudio de la práctica docente.



Fuente: Adaptado de Zabalza, 2001.

La aproximación empírica artesanal, de acuerdo con el autor, es el resultado de la experiencia diaria en el aula. Son las creencias pedagógicas que todo profesor posee sobre la mejor forma de enseñarles a los aprendices y sobre la forma en que estos aprenden. Por lo tanto este conocimiento más intuitivo e inconsciente que guía la práctica educativa, es poco sistemático, organizado y coherente ya que se deriva de concepciones e ideas que no han sido analizadas y verificadas en la realidad.

No obstante, esta forma de proceder en la enseñanza podría ser sólo una de varias etapas por las cuales los profesores deberían de transitar para construir un perfil más profesional de su labor formativa.

El segundo perfil para el análisis de la práctica docente, de acuerdo con Zabalza (2001) es la aproximación profesional. Esta perspectiva mira al docente como un agente de transformación del entorno educativo a partir del desarrollo de sus propias competencias.

A diferencia del perfil del profesor artesanal, esta aproximación enfatiza la importancia de la sistematización y fundamentación teórica del quehacer docente a través del conocimiento de la propia labor.

Es decir, ser maestro competente frente a un grupo de aprendices exige más que un conocimiento de sentido común acerca de cómo enseñar, se espera que el docente sea capaz de argumentar, a través del estudio sistemático de sus propia

experiencia y de elementos teóricos, el qué, cómo y porque enseñar de esa forma a sus alumnos.

Según Zabalza (2001), esta aproximación al análisis de la enseñanza es una condición indispensable para experimentar cambios educativos en la práctica docente. La razón es concisa, ya que el motor de cambio no reside en las prescripciones externas sobre lo que se vive en las aulas, sino que se genera a partir del análisis más formal que el propio docente hace de su propio proceder didáctico y su influencia en la calidad de los aprendizajes de sus aprendices.

Por estas razones las reformas educativas actuales, se han inspirado en este modelo docente para construir un perfil profesional del maestro que logre transitar del discurso pedagógico hacia la revalorización de nuevas prácticas pedagógicas, fundamentadas adecuadamente con recursos teóricos provenientes de un saber más sistemático y riguroso.

Por otra parte, la aproximación técnica especializada referida por el autor, es propia de los investigadores sobre la enseñanza. Consiste en un estudio sistemático con mayor rigor teórico y metodológico que los anteriores enfoques, y tiene como propósito generar conocimiento pedagógico genuino, a partir del análisis entre diversas variables susceptibles de ser medibles bajo un enfoque cuantitativo, o el análisis de la interrelación discursiva entre los actores educativos en torno a un contenido escolar, bajo un enfoque cualitativo.

Este perfil del profesor, a diferencia de los dos anteriores, posee un carácter más de investigación que no por ello se aleja del proceder didáctico, sino que su sentido está más encaminado a saber más de la enseñanza mediante instrumentos y recursos de investigación más elaborados y sofisticados.

No obstante, los dos últimos perfiles del maestro planteados por el autor, suponen la superación de analizar el hecho educativo desde la simple opinión y conocimiento personal, y transitar hacia el debate de los problemas educativos más urgentes, desde una postura profesional, informada y construida desde

argumentos del saber pedagógico para estar en condiciones de proponer alternativas que mejoren la situación escolar actual.

## **2ª. Mirada. El perfil del profesor como investigador de su propia práctica.**

Por su parte, Stenhouse (1998) investigador en profundidad del curriculum, y en especial del perfil del profesorado como enseñante-investigador de su propia acción didáctica, concibe el conocimiento práctico del maestro como una construcción paulatina sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven implicados en sus propias aulas y del resultado de las decisiones que en ese momento resulten del problema educativo.

Este autor plantea la posibilidad de que el profesor adquiera: “Una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (Stenhouse, 1998, p. 197).

De esta manera, el autor concibe el salón de clases como un laboratorio para la comprobación de la teoría educativa. Esta reflexión permitiría a los profesores alejarse de la idea de que el curriculum es un elemento institucional y externo a las realidades educativas, que prescribe la mejor forma de desarrollar su labor de enseñanza, para convertirse en una oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica.

Este esfuerzo sistemático de investigación sobre la enseñanza comprometería utilizar los contenidos escolares para diseñar hipótesis de intervención, que mediante la indagación consciente de todos los acontecimientos explícitos e implícitos, fueran susceptibles de verificar en la realidad educativa.

Para poder desarrollar tal perfil de investigador acerca de la propia labor, el autor plantea a su vez que el profesor puede emplear una metodología desde una perspectiva subjetiva, sensible y autocrítica que le permita ser observador participante del aula, para procurar generar un saber pedagógico propio que le permita mejorar la enseñanza.

A partir de la observación, el profesor puede recabar y sistematizar información sobre su labor; sin embargo, de acuerdo con el autor, los enseñantes deben de disponer de referentes o categorías teóricas que contribuyan a interpretar lo que sucede en sus aulas. Estas lentes para interpretar la realidad educativa pueden surgir del estudio de los fenómenos ocurridos en el aula o retomar categorías de análisis que ya han sido construidas por investigadores educativos. Por ejemplo las variables metodológicas que propone Zabala (2007) que permiten analizar la interrelación entre los componentes que configuran la práctica docente.

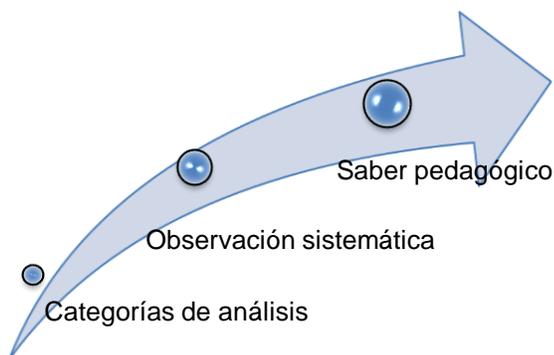
En principio, la segunda opción es de mayor utilidad para desarrollar progresivamente un perfil más profesional de profesor- investigador, ya que los maestros que incursionan por primera vez como investigadores de su propia labor, les resultaría menos complejo retomar determinadas categorías de análisis con el propósito de mejorar su práctica.

Por lo tanto, desde esta concepción pedagógica, el profesor es capaz de profesionalizarse a partir de su propio ejercicio formativo y adquirir una mirada pedagógica renovada para comprender y afrontar los retos que demanda las nuevas exigencias educativas.

A través de este conocimiento el profesor podrá tomar decisiones conscientes e intencionadas de lo que se empleara previamente al planificar, en el mismo proceso educativo, y posteriormente, al realizar una valoración de lo acontecido; es decir lo que se conoce en esta investigación bajo la denominación de secuencia didáctica.

El siguiente esquema recupera los elementos más importantes para desarrollar el perfil del profesor-investigador.

Esquema 7. Elementos del perfil del profesor-investigador.



Fuente: Adaptado de Stenhouse, 1998.

### **3ª. Mirada. El docente como profesional práctico con capacidad reflexiva.**

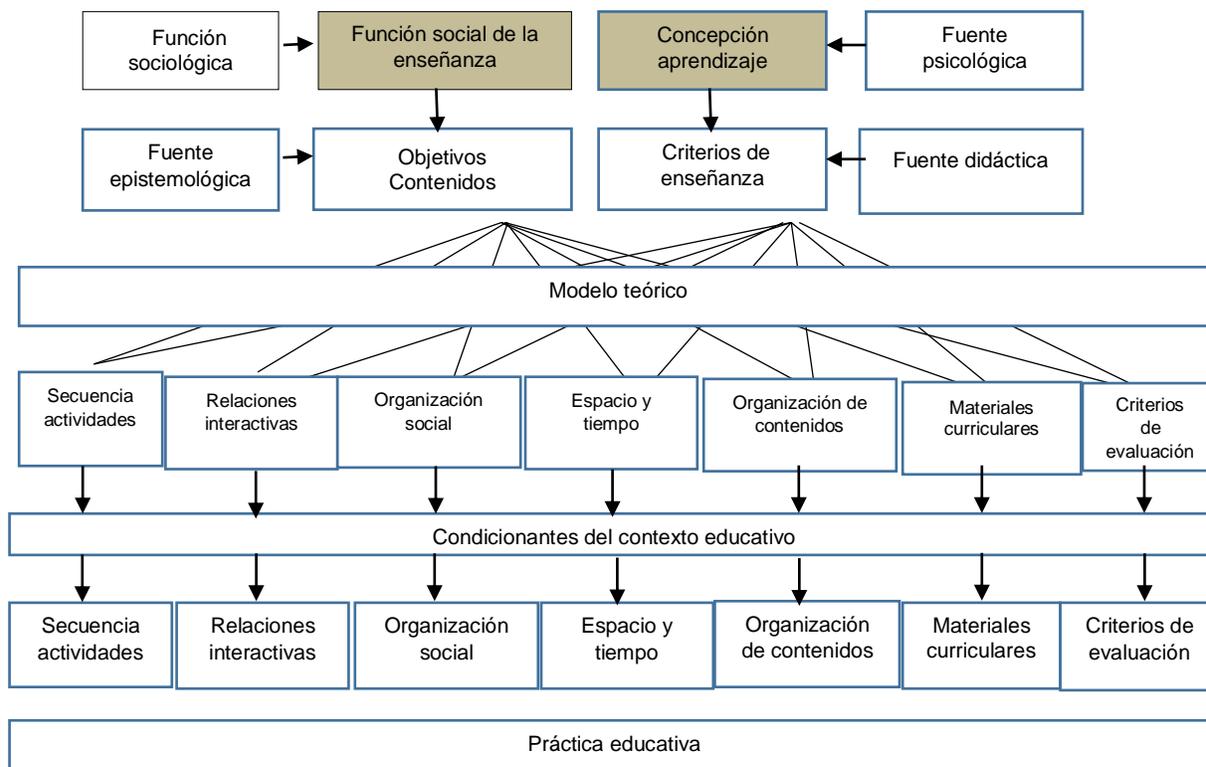
La finalidad de esta mirada pedagógica sobre la práctica docente es ofrecer unos instrumentos que ayuden a interpretar y atribuirle sentido pedagógico a lo que sucede en el aula, como producto de la reflexión sobre las variables metodológicas que configuran la profesión docente.

El principio que fundamenta el posicionamiento de Zabala (2007) para transformar la práctica docente, reside en conocer y analizar lo que el profesor hace durante su labor para compartirlo y mejorarlo, y así estar en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad capaz de promover aprendizajes significativos.

De acuerdo con el autor, es necesario identificar las variables metodológicas, citadas en el apartado anterior; es decir aquellos elementos que constituyen la práctica, para comprender las formas de intervención en el aula, que permiten a su vez analizar las características diferenciales de cada una de las diversas maneras de enseñar.

Al respecto, el siguiente cuadro presenta de forma sintetizada las variables metodológicas de la intervención en el aula, que ayudan a interpretar lo que sucede en el salón de clases.

Cuadro 1. Las variables metodológicas y referentes teóricos para el análisis de la práctica docente.



Fuente: Adaptado de Zabala, 2007.

Asimismo, el esquema muestra los instrumentos teóricos que permiten analizar la labor docente, referidos a la función social de la enseñanza y la concepción de aprendizaje, que contribuyen a saber que creencias pedagógicas subyacen en cada acción didáctica del profesor, con la finalidad de fundamentar y proporcionar criterios y argumentos para que el profesor analice y explicita lo que hace en colaboración con sus alumnos; ya que solo cuando se tiene consciencia de lo que se hace, se es capaz también de mejorar la acción.

Las variables metodológicas, señaladas en el cuadro anterior, son los instrumentos teóricos para el análisis de la práctica docente, y son concebidos al interior de un contexto institucional que forma parte de la práctica educativa.

El primer referente teórico es el vinculado al sentido y al papel que ha de tener la educación al interior del aula y cuya fuente principal de conocimiento es la postura sociológica. Así, toda práctica docente debe dar respuesta a las preguntas: ¿para qué educar?, ¿para qué enseñar?. Estas interrogantes, siguiendo al autor, son imprescindibles, ya que permiten justificar toda práctica educativa desde los imperativos y necesidades de una sociedad en constante cambio, inserta en un determinado tiempo y espacio (Zabala, 2007).

La fuente sociológica, que otorga sentido a qué tipo de sujeto se pretende formar y para qué tipo de sociedad, establece las pautas epistemológicas desde las cuáles se fundamenta la naturaleza del conocimiento a transmitir y las formas de acercarse y adquirir dicho saber.

De esta manera, si el profesor concibe al conocimiento como un conjunto de saberes acabados y traducidos en verdades absolutas e incuestionables, resultará razonable que la forma de promover el aprendizaje de sus alumnos sea mediante metodologías de enseñanza que enfatizan la transmisión de conocimientos, mediante la elaboración de una copia fiel de la realidad, y donde la labor de enseñanza contribuye a capacitar un sujeto acrítico que colabora limitadamente con su actuar en la resolución de problemáticas actuales.

En cambio, si el profesor concibe la naturaleza del saber como estados inacabados de conocimiento y susceptibles de ser interpretados y modificados mediante la acción del sujeto, será congruente que el maestro considere que la mejor forma de contribuir a que sus alumnos aprendan sea asumiendo el rol de facilitador, promoviendo el papel activo del educando en la construcción social del conocimiento. Esta concepción educativa sobre el aprendizaje le permite transformar

su propia realidad, y a su vez modificar las propias estructuras cognitivas y formas de razonamiento.

En este sentido, el profesor tendría que considerar las finalidades y las intenciones educativas que se pretenden lograr en la actividad conjunta con el alumno, y que se desprenden del papel que le atribuye a su propia labor de enseñanza. Así, la explicitación por parte del maestro del: ¿para qué se aprende?, permite atribuirle un sentido pedagógico a su forma de planear las clases; asimismo a la función que pudieran cumplir los conocimientos de las diversas disciplinas escolares que pone en práctica durante la realización de las actividades de enseñanza, y finalmente la forma de evaluarlas.

Por lo tanto, las variables metodológicas serán, de una u otra forma, llevadas al terreno de lo práctico, según el sentido y la función social que los profesores le atribuyan a la enseñanza.

Asimismo, el diseño de situaciones didácticas capaces de promover aprendizajes significativos en los alumnos, depende de la concepción que el profesor posea acerca de la forma en que sus alumnos aprenden. Es decir, no basta con saber que la educación persigue la formación de aprendices libres, autónomos y críticos de su realidad; sino además saber cuáles son aquellos procesos psicosociales que permiten la adquisición de dichos saberes.

De esta manera, el profesor puede dirigir su estrategia pedagógica desde el dominio y adquisición de conceptos sin un sentido funcional, mermando el posible significado que el alumno pudiera atribuirle a los contenidos escolares, hasta la guía ajustada para el logro de construcción de significados que fomenten en el alumno el desarrollo de una capacidad crítica y reflexiva.

Esta toma de decisiones educativas diferenciadas, dependería entonces de la concepción que el profesor tenga acerca de la forma de aprender de sus alumnos.

La concepción que se tenga acerca de la función de la enseñanza enmarcada en la pregunta ¿para qué educar?, y las formas en que consideran los profesores aprenden sus alumnos, como instrumentos de análisis se concretizan, como lo muestra el esquema anterior, en unos contenidos de aprendizaje que el profesor selecciona, organiza y jerarquiza durante la reflexión pedagógica en el momento de planeación; y en unos criterios de enseñanza que incidirán en las formas en que se desarrollaran las variables metodológicas durante la implementación de la actuación didáctica.

Como puede apreciarse la práctica docente es una cuestión compleja de carácter social que difícilmente puede comprenderse mediante una visión ingenua de la realidad educativa. Por lo tanto, es necesario remitirse a las investigaciones formales, que desde posiciones analíticas han subrayado una serie de variables que estructuran y concretizan la intervención pedagógica.

Comprender cualquier propuesta metodológica de carácter educativo, implica situarla en entornos escolares en las cuales toman sentido y forma las actividades o tareas educativas, las relaciones interactivas entre profesor-alumno-contenidos, los espacios de participación, los recursos y tiempos empleados para el logro de los propósitos y la forma de evaluar los logros; al interior de una secuencia didáctica que se elabora bajo determinadas intenciones educativas creencias acerca de cómo se aprende.

A través de estas consideraciones sobre el maestro y su práctica será posible abordar de manera más precisa el enfoque psicopedagógico que sustenta esta investigación, orientada hacia una postura constructivista.

#### **1.4. La concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

La concepción constructivista es la perspectiva desde la cual se aborda el estudio y constituye el marco referencial adaptado a las necesidades de la educación, que proporciona una herramienta útil para analizar y guiar la práctica educativa. Cabe mencionar que el objetivo del trabajo no es la búsqueda de la fórmula magistral sino la mejora de la práctica educativa.

No obstante, esta situación no es posible sin el conocimiento y uso del marco referencial constructivista que permita llevar a cabo una reflexión sobre la práctica, que haga que la intervención sea lo menos rutinaria posible y, que posibilite al profesor de educación básica el desarrollo de un pensamiento estratégico.

El paradigma constructivista en la actualidad representa la superación de las concepciones que sobre la adquisición del saber primaban en el paradigma innatista y empírico.

Este paradigma del conocimiento se gestó originalmente en los trabajos de Jean Piaget y sus colaboradores en las décadas de 1940 y 1950, representan una superación de lo que el innatismo consideraba era el resultado del conocimiento, afirmando que la mente del sujeto poseía conocimientos a priori o innatos, como tipos de categorías psíquicas y de naturaleza estática que permiten al sujeto darle forma a lo que aprende (Citado por Coll, 2014).

Por lo tanto, el constructivismo representa una brecha cualitativa frente a estas ideas innatistas, al negar que haya conocimientos a priori tanto en los sujetos como en los objetos que les permiten aprender por sí mismos, siendo las únicas excepciones los esquemas reflejos de los niños en el estadio sensoriomotriz, cuyo sentido es actuar sobre el mundo que les rodea para así reestructurar sus propios esquemas de conocimiento.

De la misma forma, el conocimiento y el aprendizaje no son para el paradigma constructivista el resultado de una lectura directa de la experiencia en la realidad, (Coll, 2014), tal como lo afirmaba el empirismo, posicionamiento que vinculaba a la mente del sujeto con una tabula rasa que adquiere el conocimiento mediante la elaboración de copias lo más exactas posibles de la realidad.

Sucede entonces que el constructivismo se aleja de tales concepciones empiristas sobre la adquisición del conocimiento, al atribuirle al aprendizaje un carácter activo, constructivo y cuya naturaleza describe como individual y de carácter intrínseco.

La idea principal del constructivismo gira en torno a que la adquisición del conocimiento y el aprendizaje son en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender son imprescindibles. El objeto de conocimiento es conocido mediante su puesta en relación con los marcos interpretativos que le aplica el sujeto, de tal manera que el conocimiento no se constituye sólo a partir de las características del objeto; sino también por los significados construidos que el sujeto aporta al acto de saber (Coll, 2014).

De tal manera que el paradigma constructivista plantea una nueva relación entre objeto y sujeto de naturaleza dialéctica y en forma de espiral, que implica que en la construcción del conocimiento no sólo se transforma la estructura cognitiva del alumno al aprender del objeto desde sus marcos representacionales, sino que el objeto es también transformado gracias a su interacción con el sujeto.

Sin embargo, este nuevo saber construido a partir de la interacción, es sólo un peldaño de conocimiento que se integra a nuevos sistemas de significados más amplios que se encuentran en permanente reestructuración y por lo tanto son inacabados y susceptibles de enriquecerse.

Por lo tanto, una de las implicaciones educativas del enfoque constructivista es la transición de la concepción de un aprendiz pasivo receptor del saber, a la concepción de un sujeto como un agente activo de cambio e inmerso en contextos colaborativos de construcción del conocimiento.

Esta capacidad intrínseca del sujeto que le permite construir su propio conocimiento es posible gracias al empleo de herramientas cognitivas que los sujetos poseen. De acuerdo con Carretero las personas disponen de unas representaciones mentales llamadas esquemas de conocimiento, mediante los cuales se llega a aprender, y son definidas por el mismo autor como: “Una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (1999, p. 29).

Es decir, estos esquemas son los marcos representacionales que funcionan como filtros para conocer el mundo, por lo que no existe una sola realidad dada, sino que esta es una construcción social, a través de estos esquemas cognitivos. Por ello también Koffka afirma que las cosas las percibimos a través de lo que somos. Conocer no es reflejar la realidad es elaborar modelos que se parezcan a lo que sabemos de esa realidad.

Por ejemplo, si en el contexto de un curso de formación docente se le solicita a un profesor definir en un principio el término de competencia, habría la posibilidad de que enunciará algunas de sus rasgos principales, dependiendo de la relación entre sus esquemas previos de conocimiento y la nueva tarea por realizar. No obstante, con la existencia previa de estas herramientas cognitivas de tipo conceptual, resultaría más complicado que el mismo profesor pudiera resolver una tarea de tipo procedimental, que implicaría diseñar una secuencia didáctica bajo los principios del enfoque por competencias en la educación.

Asimismo, la presencia de esquemas cognitivos de tipo conceptual determinaría el nivel de calidad que el profesor pudiera alcanzar en la realización de estrategias de enseñanza-aprendizaje en una clase genuina empleando los principales preceptos de este enfoque educativo, debido a que esta tarea estaría exigiendo la movilización de los tres tipos de esquemas cognitivos en una maestro: conceptual, procedimental y actitudinal.

Sin duda esta situación educativa se debería a varios factores contextuales, pero sobre todo a factores intrapsicológicos de los profesores, que suponen la influencia de uno de los principios constructivistas del proceso de aprendizaje: la significatividad psicológica. Esta condición del aprendizaje, supondría que la adquisición de una nueva competencia o saber estaría supeditado a los esquemas preexistentes en el sujeto, los cuales posibilitarían u obstaculizarían la asimilación del nuevo conocimiento.

De esta manera, cuando a los profesores se les solicita definir, planear o inclusive desarrollar una clase bajo el enfoque por competencias, sus herramientas conceptuales más simples les posibilitarían aproximarse al nivel conceptual; sin embargo estos mismos esquemas no les funcionarían de la misma forma para enfrentarse al desarrollo de una clase; ya que se requeriría de esquemas más complejos y especializados para desarrollar la actividad.

Por lo tanto, los esquemas cognitivos o representaciones mentales son los causantes de que las personas no actúen directamente en la realidad, sino que es a través de ellos que se puede interpretar, significar y transformar la realidad. Por estas razones, es que de una sola realidad existen varias interpretaciones y distintos niveles de significatividad que dependen de los esquemas preexistentes de cada persona.

Así desde una postura constructivista el aprendizaje no es el resultado de la pura y simple lectura de la experiencia, sino el producto de un complejo proceso de

construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad (Coll, 2014).

Estos nuevos postulados constructivistas conllevan varias implicaciones en el terreno educativo, ya que ahora es posible considerar la actividad intrínsecamente constructiva que el alumno posee en la adquisición del saber y considerar la instrucción del profesor como una mediación cultural entre la actividad propia del alumno y los contenidos escolares.

En la actualidad el constructivismo es la principal postura epistemológica que impregna a la psicología de la educación, y por consecuente su valor epistémico para entender y potenciar el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de los espacios áulicos es el que mayor impacto ha cobrado, tanto en investigaciones educativas de gran calado, como en programas para el mejoramiento de la mayoría de sistemas educativos alrededor de todo el mundo.

No obstante, debe de admitirse la existencia de diversas posturas constructivistas al interior del paradigma epistemológico, por esta razón algunos autores han optado por explicar que existen varias concepciones constructivistas capaces de coexistir entre sí. No obstante, el hilo argumentativo que guía las diferentes propuestas constructivistas, admiten que la realidad no es una situación o estado de las cosas dada de antemano al ser humano, sino que es una construcción social, y de lo que se trata es de cómo las personas pueden emplear esas distintas realidades para transformarse a sí mismos, al mismo tiempo que su actuación modifica la realidad.

Las aportaciones teórico-metodológicas del paradigma constructivista a la educación tienen su origen en las teorías psicológicas del cognoscitivismo y el enfoque socioconstructivista.

Mientras que para el constructivismo cognitivo el aprendizaje consiste en:

[...] relacionar las informaciones o experiencias nuevas con las representaciones ya existentes lo cual puede dar lugar a un proceso interno de revisión y modificación de estas representaciones, o la construcción de otras nuevas mediante la reorganización y diferenciación interna de las representaciones ya existentes (Coll, 2014, p. 160).

Para el constructivismo sociocultural la construcción del conocimiento y los resultados de la enseñanza representan la negación de los procesos mentales como propiedades individuales, reconociendo que la naturaleza del aprendizaje es social; es decir se da en la interacción entre las personas, en las relaciones sociales, en las prácticas socioculturales, en el uso del lenguaje (Coll, 2014).

Como puede apreciarse las aportaciones de las ideas de Piaget y Vygotsky han sido fundamentales para constituir la concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación, que representa uno de los marcos teóricos-metodológicos más potentes para orientar la acción docente y para la elaboración de propuestas de intervención en la formación del profesorado, a través de sus explicaciones de cómo aprende el ser humano, desde diferentes perspectivas de análisis.

Frente a estas dos versiones del constructivismo que oscilan entre lo interno y externo, entre lo que construye el sujeto mediante procesos intrapsicológicos y lo que desarrolla mediante procesos interpsicológicos, el enfoque educativo de la concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, trata de vincular tales visiones y concebir el aprendizaje escolar como producto tanto de las aportaciones individuales de los alumnos como de la dinámica de las relaciones sociales que se establecen entre los participantes: profesor y alumnos,

que actúan conjuntamente en entornos organizados culturalmente (Salomon citado por Coll, 2014).

Bajo esta visión integradora, es posible situar las elaboraciones subjetivas de atribución de significado al objeto por parte del sujeto en comunidades de práctica culturalmente organizadas, como el salón de clases donde profesor-alumno necesariamente deben de interactuar para acercarse y comprender los contenidos escolares, que a la vez le dan sentido a la actividad individual del sujeto.

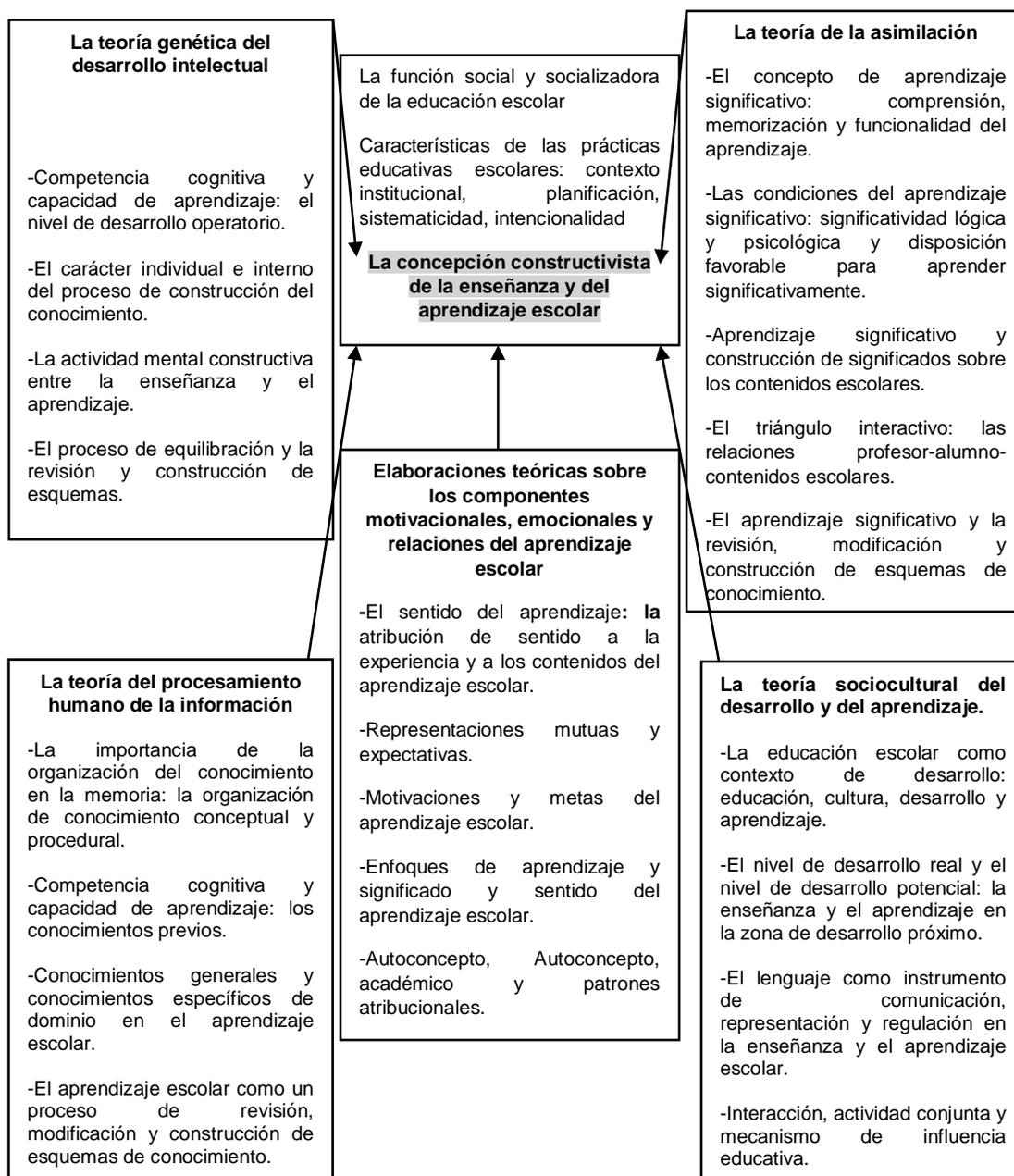
La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar pretenden incorporar a sus marcos referenciales de explicación referentes al hecho educativo, estas dos visiones que se consideran con mayor valor heurístico al estar integradas más que separadas; con la finalidad, tal como lo señala O. Connor, de elaborar un marco global de referencia útil y relevante para abordar las preocupaciones y problemas de la educación y las prácticas educativas escolares y de proporcionar una herramienta poderosa y útil para analizar y guiar la práctica educativa (Citado por Coll, 2014).

En este sentido, el presente proyecto pretende elaborar una propuesta de intervención pedagógica inspirada en la naturaleza de este enfoque educativo constructivista que permita guiar y orientar a los profesionales de la educación en sus esfuerzos por comprender, revisar y mejorar su propia labor formativa, superando así, la tarea de formular prescripciones sobre cómo debe de desarrollarse los procesos educativos.

Por otra parte, además de las fuentes de conocimiento cognitivas y socioculturales, existen otros referentes teóricos que contribuyen a comprender como progresivamente se va produciendo un mayor enriquecimiento de los significados mentales en las personas, a consecuencia de su participación activa en situaciones educativas diseñadas intencional y conscientemente.

Estos referentes teóricos son presentados a continuación en la siguiente figura con el sentido de ser más que una descripción exhaustiva, de comprender el enfoque educativo integrador compuesto por varias elaboraciones teóricas a favor de generar aplicaciones útiles y valiosas para la educación escolar.

Figura 1. Los referentes teóricos de la concepción constructivista.



Fuente: Coll, 2014

El valor heurístico de estos referentes teóricos para la comprensión y mejoramiento tanto de la labor de aprender por parte del educando, como para la toma de decisiones en la planificación e intervención educativa por parte del profesor, son aportaciones valiosas e inconmensurables entre sí, ya que cada teoría guarda un alto nivel de congruencia y sentido con el paradigma constructivista con enfoque educativo.

Por ejemplo, la teoría genética del desarrollo intelectual contribuye a comprender la vinculación que existe entre el nivel desarrollo actual del alumno y las posibilidades que la intervención educativa tiene de facilitar la construcción de conocimientos significativos por parte del alumno. Esta relación permite comprender porque algunos alumnos logran en mayor o menor medida la consolidación de un aprendizaje esperado respecto al curriculum escolar.

Asimismo, esta teoría genética contribuye, entre otros aspectos escolares, a comprender el valor de las fases de equilibrio, desequilibrio y restablecimiento del equilibrio y como un factor regulador de los procesos de maduración del desarrollo del sujeto y como condiciones esenciales para construir aprendizajes significativos en el entorno escolar.

Por otra parte, la teoría sociocultural del desarrollo sitúa al aprendizaje individual en contextos altamente interactivos, donde la atribución de significado por parte del alumno al contenido escolar, está en función del ajuste de ayuda que el profesor ejerce en dicha labor, a través de los mecanismos de influencia educativa.

De esta misma forma, las elaboraciones teóricas sobre los componentes afectivos del aprendizaje, otorgan importancia a los aspectos motivacionales como condiciones imprescindibles para poder construir aprendizajes significativos, dejando claro que el aprendizaje además de ser una actividad cognitiva y social es

un proceso por el cual la influencia educativa tiene como propósito motivar al alumno a atribuirle sentido al aprendizaje escolar.

Mientras tanto, las teorías del procesamiento humano de la información contemplan la posibilidad de que durante el aprendizaje escolar se consideren las ideas previas o teorías implícitas de los alumnos como punto de partida para un cambio conceptual. Por su parte, la teoría de la asimilación contribuye a comprender el concepto de aprendizaje significativo y las condiciones necesarias para su logro, como la *significatividad lógica y psicológica* que los materiales y recursos didácticos deben poseer para ser presentados al alumno.

Estas teorías sobre el desarrollo y aprendizaje humano parten de marcos referenciales constructivistas que permiten complejizar y a su vez comprender la actividad psíquica por la cual el sujeto atraviesa en la construcción de su propio saber en un contexto social determinado.

No obstante, la eficacia de estas teorías del aprendizaje, dependen en gran medida del compromiso profesional y ético que el profesor asume respecto a la naturaleza, función y características que la educación escolar tiene en la formación de un sujeto para una determinada sociedad.

La intencionalidad educativa de formación que aparece en el centro de la figura expuesta anteriormente, es una categoría subjetiva y a la vez externa a las teorías expuestas en el cuadro.

Este instrumento teórico que logra articular y otorgarle coherencia al conocimiento del cómo se aprende, representa el espacio que posibilita la acción reflexiva por parte del profesional de la educación, de vincular sus concepciones sobre las finalidades y el sentido que la educación tiene en la formación de sujetos, con los referentes teóricos constructivistas presentados.

De esta manera, por sí solas las teorías difícilmente pueden ofrecer respuestas a los problemas y necesidades de la práctica educativa, por ello requieren de la acción docente que les otorgue un sentido de transformación en el ámbito educativo. Así, este margen de actuación reflexiva del profesor, supera la perspectiva de racionalidad técnica que otros modelos de actuación didáctica poseen, al pretender reducir el mejoramiento de la práctica docente a la adquisición de una serie de técnicas didácticas que prescriben cómo debe de planearse y desarrollarse una clase modelo.

Por otra parte, pronunciarse por el mejoramiento de las prácticas pedagógicas al interior de las aulas, implica además de considerar una determinada concepción del tipo de ciudadano que se pretende formar para una determinada sociedad, tomar en cuenta la influencia que las variables contextuales tienen en la consolidación de los fines educativos y específicamente en los esquemas prácticos que los profesores poseen para conducir sus clases y gestionar los recursos y materiales educativos.

Esta visión contextual de la enseñanza, se puede interpretar como el resultado de adaptación de la práctica docente a las posibilidades reales del entorno escolar en que se ha de llevar a cabo. Al respecto, Zabala (2007) explica que la actuación didáctica está marcada por las condicionantes contextuales que la complejizan; ya que las decisiones educativas no son el resultado únicamente de las concepciones pedagógicas que se poseen sobre las finalidades de la enseñanza o sobre los procesos de aprendizaje; sino que obedecen a la globalidad del contexto educativo donde se desarrolla el acto educativo.

No obstante, existen algunos casos en los que los profesores argumentan la imposibilidad de realizar cambios para mejorar alguna de las variables metodológicas de su práctica. Por ejemplo emplear más frecuentemente el trabajo colaborativo o el empleo de otros instrumentos de evaluación aparte del examen, a pesar de que la existencia de condiciones contextuales lo favorezca.

Estas situaciones se convierten entonces en una renuncia implícita de cuestionar e investigar por sí mismos, tanto las propias concepciones pedagógicas que guían los propósitos de su enseñanza; así como aquellas variables contextuales capaces de favorecer o limitar la transformación de su práctica.

En este sentido, Dewey formula una distinción entre la acción reflexiva y la acción rutinaria. De acuerdo con el autor, en la experiencia rutinaria se incluyen aquellas prácticas determinadas por la tradición de enseñanza que ha llevado por varios años el profesor o por disposiciones oficiales externas al centro escolar. En este tipo de acción el profesor no cuestiona los fines a los que sirve su labor y sólo considera los medios para su actuación (Citado por Jackson, 1998).

Por el contrario, la acción y el pensamiento reflexivo considera el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento mediante los fundamentos que la sostienen y a sus conclusiones.

Por lo tanto, el profesor reflexivo y crítico pretende huir de una realidad considerada como inamovible, estática y habitualizada.

### **1.5. Explorando algunos principios básicos del constructivismo y sus implicaciones educativas.**

Desde este paradigma de adquisición del conocimiento, se desprenden una serie de preceptos educativos, integrados a la concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tratan de explicar y fundamentar una enseñanza de la misma naturaleza y contribuir a que los profesores comprendan en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce; de tal manera que los maestros puedan diseñar y desarrollar actividades de enseñanza que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos.

1. Partir del nivel desarrollo del alumno en la planificación y desarrollo de actividades escolares.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos,
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento preexistentes (Carretero, 1999).
6. Crear la Zona de Desarrollo Próximo (Coll, 2014, p. 181).

La idea de aprendizaje que subyace en estos preceptos constructivistas se vincula con la teoría del cambio representacional y con la perspectiva cognitiva del aprendizaje verbal significativo propuesta por Ausubel (Citado por Martín y Solé, 2014).

Estas dos visiones complementarias acerca de la adquisición de conocimiento implican una transformación cualitativa en los esquemas cognitivos del aprendiz.

Asimismo, el papel de la influencia educativa, en los preceptos constructivistas, se aleja de las pretensiones de la mera transmisión de conocimientos para orientarse hacia una acción mediadora entre la actividad intrínsecamente constructiva del aprendiz y el valor formativo de los contenidos escolares.

*1. Partir del nivel desarrollo del alumno.* Este precepto está referido a que toda educación escolar debe tener en cuenta el estado inicial de los aprendices; es decir partir de los intereses, motivos y conocimientos previos de los alumnos para construir aprendizajes significativos; ya que sólo así se estará en condiciones de construir significados a partir de los propios conocimientos.

El valor educativo de este principio constructivista, derivado de la Teoría psicogenética de Piaget, advierte la existencia en el aprendiz de representaciones previas, mediante las cuales se interpreta el nuevo saber (Citado por Coll, 2014). De tal manera que a la actividad intrínsecamente constructiva del alumno se le atribuye un papel relevante, convirtiéndose así en un agente activo de su propio conocimiento.

Asimismo, el papel y función del docente es activar los conocimientos previos de los alumnos y crear puentes cognitivos entre estos saberes y la nueva información.

2. *Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.* De acuerdo con Ausubel, un aprendizaje verdaderamente significativo consiste en relacionar de manera sustantiva; es decir no arbitraria, no al pie de la letra, la nueva información con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose así una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía.

Esta relación cognitiva entre saberes pre y existentes, posee determinados grados de significación que se encuentran en función de dos condiciones fundamentales, que de acuerdo con el autor, están referidos a la *significatividad lógica y psicológica*. La primera condición, está referida a la organización en la estructura interna de los materiales educativos para ser presentados a los alumnos.

En este sentido, los materiales didácticos deben de ser portadores de significados; es decir mostrarle a los educandos la funcionalidad de los contenidos escolares en la resolución de problemáticas reales de su vida cotidiana.

Esta condición lógica para construir aprendizajes en profundidad, facilita nuevas conexiones entre distintos los elementos de la estructura cognitiva de los alumnos y los contenidos escolares; de ahí, que una de las estrategias de enseñanza-

aprendizaje más eficaces sean los mapas conceptuales que contribuyen a relacionar y jerarquizar el conocimiento en el pensamiento del aprendiz.

Desde el punto de vista motivacional, la significatividad lógica permitiría que el alumno encontrará por sí mismo sentido a lo que aprende y por lo tanto, sentirse capaz de establecer nuevas conexiones más complejas entre distintos saberes, derivadas a su vez de la potencialidad lógica del material educativo presentado por el maestro.

Por otra parte, este proceso constructivo del saber está determinado también por la significatividad psicológica, referida al grado de relación entre los contenidos de los materiales educativos y algún aspecto del conocimiento previo del alumno; ya que dependiendo de la existencia o no de ideas previas acerca del nuevo tema a tratar se estará en posibilidades de comprender con un mayor nivel de significatividad lo estudiado.

3. *Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.* La autorregulación del aprendizaje por parte del aprendiz; es decir el aprender a aprender o construir aprendizajes significativos por sí mismos es el horizonte educativo de toda práctica docente.

Para ello es necesario emplear la *memoria comprensiva* como base para construir aprendizajes duraderos y estables. Este tipo de memoria implica no sólo recordar mecánicamente lo que se ha estudiado, sino que es un instrumento del pensamiento que permite entender lo que se estudia y así construir significados más acabados sobre la realidad.

4. *Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.* La concepción constructivista del aprendizaje concibe la estructura mental del educando como un conjunto de esquemas susceptibles de ser revisados, enriquecidos e incluso modificados por la influencia educativa.

Esta concepción del aprendizaje como cambio representacional, implica que el alumno resuelva una tarea no sólo desde los marcos referenciales de naturaleza implícita, producto del aprendizaje cotidiano; sino además sea capaz de activar, de acuerdo con las exigencias del contexto, otras teorías de corte científico que expliquen mejor el cómo y para qué resolver una tarea determinada.

No obstante, ¿de qué manera promover la redescipción de los esquemas de conocimiento?. La explicitación del carácter implícito del saber de los alumnos es una condición indispensable para la modificación de sus esquemas iniciales. Este proceso progresivo de explicitación conduce a reflexionar en torno a lo aprendido y a que el aprendiz contraste sus ideas previas con los contenidos escolares, y de esta manera estar en condiciones de promover un conflicto cognitivo y sociocognitivo.

Tomando como referencia el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas elaboradas por Piaget, para comprender el papel que tiene el conflicto cognitivo y sociocognitivo en el proceso de revisión modificación y construcción de nuevos esquemas de conocimiento, se tiene que estos tipos de conflictos, entendidos como el motor de desarrollo humano, influyen en el proceso de equilibración, desequilibrio y restablecimiento del equilibrio. Estas fases son necesarias para promover el cambio representacional.

Primeramente, se requiere plantear al aprendiz un reto escolar capaz de desafiar su conocimiento cotidiano, con lo cual posiblemente experimente un cierto grado de confusión e incomprensión, pero que es necesario para aprender significativamente. Este desequilibrio, promovido por un conflicto cognitivo o social, es el motor de búsqueda de un nuevo equilibrio, que podría desencadenar una redescipción de las ideas previas de los alumnos.

Por lo tanto, aprender significativamente en los espacios escolares, significaría un proceso recurrente y en espiral de equilibrios, desequilibrios y restablecimiento de nuevos equilibrios, derivados de las actividades desafiantes y motivadoras formulados por la instrucción educativa (Coll, 2014).

5. *Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.* Una de las condiciones fundamentales, de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, (Citado por Martín et al., 2014) para consolidar aprendizajes significativos, supone la construcción de puentes cognitivos entre el saber preexistente y el nuevo, lo cual permita establecer redes nuevas de significado capaces de enriquecer o inclusive modificar los esquemas cognitivos iniciales.

6. *Crear Zonas de Desarrollo Próximo.* Partir del estado inicial del aprendiz implica además identificar lo que puede hacer de forma autónoma-, es decir su *Zona de Desarrollo Real* y lo que lograría hacer en un futuro con ayuda de otro alumno más capaz o del andamiaje del profesor; es decir la creación de una *Zona de Desarrollo Próximo* (Citado por Coll, 2014).

Por lo tanto, la comprensión del proceso de construcción de conocimiento escolar reside en la permanente construcción de zonas de desarrollo potencial, mediante el ajuste de ayuda educativa que el profesor otorga al alumno en la medida en que este actor es capaz por sí sólo de llevar a cabo aprendizajes sobre los contenidos escolares con el mayor grado posible de significatividad.

## **1.6 ¿Cómo se aprende y se enseña constructivamente? El triángulo interactivo.**

La concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje integra en su saber la jerarquización de varios principios de la misma naturaleza, que da cuenta de los procesos cognitivos y socioculturales mediante los cuales el

aprendiz logra adquirir el conocimiento; asimismo explica el sentido y la naturaleza que las funciones de la influencia educativa tiene en los procesos de aprendizaje.

Los principios explicativos de esta postura pedagógica están constituidos en tres elementos fundamentales que constituyen el llamado *triángulo interactivo*, el cual trata de explicar cómo es que se construye el conocimiento escolar (Coll, 2014).

a) *La actividad intrínsecamente constructiva del alumno*, que atribuye un papel activo y protagonista al aprendiz sobre su propio aprendizaje.

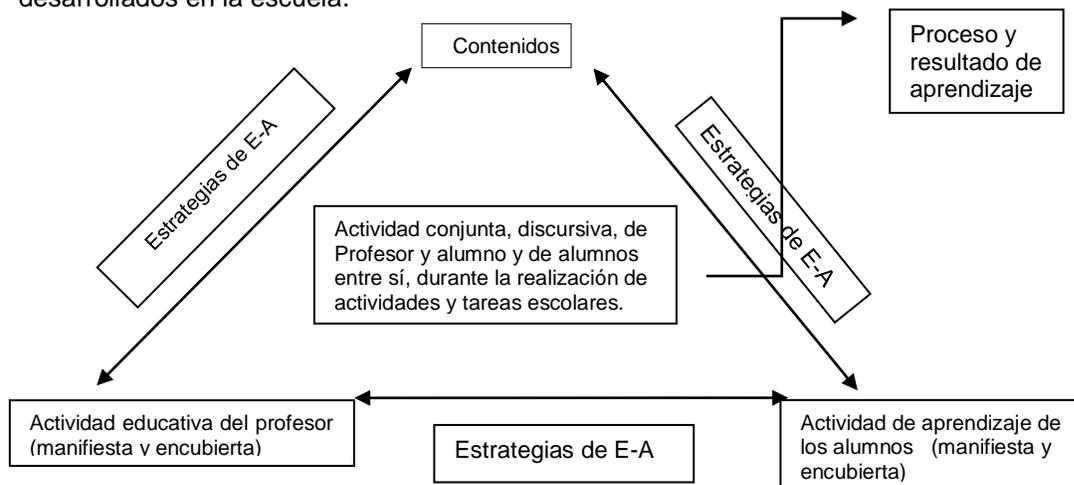
b) *La influencia educativa*, ejercida por el profesor y entendida como un mediador cultural entre los contenidos escolares y la actividad intrapsicológica del educando.

c) *Los contenidos escolares*, comprendidos como medios para desarrollar la capacidad de metacognición y autorregulación del alumno.

De esta manera, la visión constructivista de la educación supera las concepciones tanto externalistas como internalistas referidas al proceso de aprendizaje, logrando articular una serie de planteamientos que integran tanto la actividad intra e intersicológica involucrada en la construcción del conocimiento escolar.

Al respecto, la siguiente figura sintetiza los principales elementos que conforman el triángulo interactivo.

Figura 2. El triángulo interactivo como el núcleo de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la escuela.



Fuente: Adaptado de Coll, 2014

La construcción del conocimiento escolar, de acuerdo con la figura, está determinada por la actividad del profesor, a través del establecimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje, ya sean de tipo interactivas o individuales. No obstante, en esta visión renovada sobre el hecho educativo, el profesor deja de ser el centro y fuente principal de conocimiento escolar, para dar paso a la actividad discursiva y conjunta construida en la interacción social con los alumnos.

Desde esta perspectiva el proceso de enseñanza, evoluciona de una concepción transmisora del conocimiento entre profesor y alumno, hasta una concepción más elaborada que rescata la complejidad de dicha labor formativa comprendida como:

[...] un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el que el papel fundamental del profesor es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esa construcción (Colomina et al citado por Coll ,2014, p. 415).

La importancia de la concepción constructivista en la educación reside en considerar la complejidad de la interacción social y discursiva ocurrida entre maestros y aprendices y la consideración de diversas estrategias, tanto discursivas individuales e interactivas, para la co-construcción social del conocimiento escolar.

Es conveniente admitir que las concepciones y creencias que se asumen sobre la función social de la enseñanza, son las que guiarán las decisiones y elecciones sobre cuáles estrategias de enseñanza resultan más eficaces para qué contenidos escolares. Es por esta razón, que una de las ideas más importantes de este trabajo es que todo profesor debe de tener en cuenta el referente que se tiene sobre la concepción que se asume sobre la enseñanza, ya que está influye en sus actuaciones en el salón de clases.

Por otra parte, la actividad intrínsecamente constructiva del alumno se posiciona como un mecanismo intrapsicológico esencial que contribuye a la construcción de

aprendizajes significativos; de tal manera que al alumno se le atribuye la capacidad de otorgarle diversos niveles de significatividad a los contenidos escolares, en la medida en que se involucran activamente en las actividades escolares.

Del mismo modo, el papel formativo de los contenidos escolares es imprescindible; ya que son empleados como medios de contrastación con las ideas previas de los alumnos, con el propósito de modificar algunos esquemas de su estructura cognitiva.

Las ideas presentadas sobre el triángulo interactivo además de permitir la explicación de los principios educativos para alcanzar mejores prácticas docentes permiten comprender cómo se aprende y se enseña constructivamente.

Visto lo anterior, aprender constructivamente en el aula, significa considerar la actividad intrapsicológica atribuida por el alumno al acto de conocer y admitir que el aprendizaje es eminentemente un proceso social, en el que conjuntamente profesor y educando son responsables de co-construir verdades relativas y subjetivas sobre los contenidos curriculares, en un escenario educativo determinado por una situación contextual.

En este sentido, Colomina y Onrubia enriquecen la concepción sobre el proceso de aprendizaje escolar, explicando que consiste en un: “proceso constructivo, que tiene un carácter interpersonal, social y cultural, que está gobernado, tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y contextuales” (Citado por Coll, 2014, p. 415).

Estos trabajos abordan el carácter, las condiciones y los factores esenciales para abordar el aprendizaje como la construcción de representaciones mentales progresivamente más elaboradas a partir de lo que los alumnos ya saben sobre el tema.

En este sentido, las explicaciones constructivistas del aprendizaje están íntimamente relacionadas con algunas explicaciones sobre la adquisición del conocimiento desde un enfoque del cambio representacional.

Esta concepción del aprendizaje, contempla la construcción de nuevos saberes partiendo de las ideas preexistentes de los alumnos para hacerlas evolucionar hacia sistemas de significados más amplios sobre un contenido escolar. Asimismo, este tipo de aprendizajes consisten en una revisión profunda de las creencias e ideas en forma de teorías implícitas de aprendices y maestros, que logran transitar hacia la redescrición que implica una jerarquización del saber cotidiano respecto al científico y la subordinación de éste sobre el cotidiano.

El aprendizaje como cambio representacional es una transformación progresiva de estructuras cognitivas menos elaboradas a estructuras cognitivas más acabadas que implica la explicitación de lo implícito, mediante la contrastación entre saberes, para el enriquecimiento, coexistencia y jerarquización de las ideas iniciales de los alumnos con las representaciones que la escuela intenta promover.

De tal manera que las ideas intuitivas de los alumnos no tienen que desaparecer, sino más bien el propósito de la instrucción escolar es contribuir a que los educandos aprendan a emplear diferenciadamente el saber cotidiano y el científico de acuerdo a las exigencias del contexto.

No obstante, ¿cuáles serían los rasgos que ayudarían a los profesores a diferenciar nítidamente un aprendizaje en profundidad de uno superficial?

De acuerdo con los estudios de Pozo (2008, p.164) existen tres rasgos prototípicos que reflejan cuando un aprendizaje es eficaz y genuino; es decir significativo.

1. *El aprendizaje debe de producir cambios duraderos.* Esto es cuando un alumno logra aprender en profundidad, ya que es capaz de reestructurar sus ideas previas para que estas sean compatibles y reinterpretadas a partir del nuevo conocimiento científico. Esta reestructuración del saber permite construir nuevos sistemas de significados más amplios y enriquecidos que permitan comprender la realidad de otra forma.

Por lo tanto, los cambios en el sistema de creencias y actitudes de los alumnos son permanentes y progresivos, lo cual permite que el aprendizaje pueda ser transferible a otras situaciones educativas.

*2. Lo que se aprende debe ser transferible a otras situaciones.* Cuando un alumno aprende constructivamente es capaz de comprometer su historia cognitiva e identidad personal; de tal manera que las concepciones de sí mismo se transforman y con ello su relación con el entorno socioeducativo.

Este nivel de aprendizaje por reestructuración tiene enormes alcances educativos, entre ellos la capacidad que el alumno desarrolla de trasladar los nuevos conocimientos a situaciones inéditas de aprendizaje; es decir en contextos educativos distintos al que se adquirió el conocimiento.

La transferencia del saber requiere del diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje motivadoras y desafiantes que promuevan la comprensión de lo aprendido. Por el contrario, actividades didácticas enfocadas a la repetición mecánica de información, difícilmente promoverían la generalización del conocimiento; ya que la capacidad del alumno estaría supeditada a las características específicas, tanto del procedimiento de la tarea, como de las características del contexto en el que se realiza.

*3. La práctica debe adecuarse a las metas de aprendizaje.* No cualquier acción didáctica contribuye al logro de aprendizajes esperados, ni siquiera poca o mucha práctica determina la calidad de los aprendizajes construidos; es más bien de acuerdo con el autor, el tipo de práctica articulada al tipo de contenido escolar, lo cual favorece el logro de las metas de aprendizaje.

Por ejemplo, si uno de los aspectos de la meta de aprendizaje es que los alumnos logren automatizar una serie de pasos integrados en una técnica, bastará con establecer la reiteración continuada de las acciones para su dominio; sin embargo, para lograr producir aprendizajes duraderos y transferibles, el profesor tendría que diseñar una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje, que involucraran situaciones de práctica reflexiva en la que los aprendices emplearan los

conocimientos para aprender de la experiencia, reinterpretarla e incluso transformarla.

La diversificación de las estrategias instruccionales, que están relacionadas con el conocimiento del cómo se aprende, deben de estar alineadas a la naturaleza de los contenidos escolares y con las capacidades infinitas que tiene el ser humano para aprender. Por esta razón es necesario diseñar y desarrollar diversas situaciones de enseñanza en función de los estilos y capacidades de aprendizaje de los educandos.

De esta manera, la capacidad interna del alumno por aprender, está supeditada a las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas por el profesor, ya que éstas pueden facilitar u obstaculizar la calidad de los aprendizajes.

En este sentido, las investigaciones sobre la construcción del conocimiento en la escuela desde un enfoque sociocultural, analizan la integración de las variables contextuales que condicionan o facilitan el cambio representacional como uno de los fines del aprendizaje escolar.

Los procesos de aprendizaje humano no son sólo tributarios de la evolución de los esquemas cognitivos, sino dependen también de la influencia sociocultural, establecida a través de los mecanismos de interacción y de naturaleza discursiva que el profesor puede emplear para favorecer la creación de múltiples representaciones mentales de los alumnos.

### **La distinción de los tipos de contenidos escolares para el diseño de situaciones didácticas.**

El sentido atribuido a la distinción entre conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales está dirigido a facilitar al profesor el diseño y desarrollo de situaciones didácticas capaces de promover aprendizajes significativos.

Para tales efectos, en este apartado se explica la diferencia que existe entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo cual permita sustentar la elección de unas determinadas estrategias de enseñanza- aprendizaje

y la mejor forma de evaluar cada tipo de contenido escolar en función de su naturaleza y función educativa.

En este sentido, cabe plantear la siguiente pregunta: ¿será posible enseñar con las mismas estrategias de aprendizaje las fechas históricas más importantes de la revolución mexicana que una actitud democrática al elegir a un representante estudiantil?.

Seguramente aunque como profesores no se es consciente que se emplean distintas estrategias didácticas para la adquisición de un saber conceptual, procedimental o actitudinal; es necesario primeramente diferenciar los tipos de contenidos escolares, con el propósito de elegir la estrategia de enseñanza más adecuada que contribuya a la adquisición de esos aprendizajes esperados de la mejor manera.

No obstante, es indispensable siendo congruentes con la naturaleza del estudio, partir de las teorías implícitas que poseen los profesores entrevistados\* respecto a la importancia de diferenciar los diferentes saberes escolares para la promoción de aprendizajes significativos, con la idea de construir un marco teórico explicativo que oriente, guíe y signifique sus representaciones educativas y su actuación didáctica.

De esta manera, en el estudio de caso I, el profesor argumenta durante la entrevista que no es necesario distinguir los diferentes tipos de contenidos escolares, ya que ello implica la fragmentación del conocimiento y de esta manera considera más significativo presentarle al alumno el saber en conjunto.

**14.- ¿Cree que es importante distinguir los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las asignaturas en el diseño de las situaciones didácticas?**

No, yo creo que no es necesario, yo creo que de hecho debes de tomar en cuenta todo en conjunto para que esta planeación sea mejor, sea más significativo hacia tus alumnos.

\*Nota: Este trabajo aborda el aprendizaje docente como la construcción de representaciones progresivamente más complejas a partir de sus conocimientos previos, por esta razón se recuperan fragmentos de entrevistas que develan las teorías implícitas que estos actores educativos poseen.

No obstante, bajo las falsas creencias de que identificar y clasificar el contenido escolar significa fragmentarlo, el profesor ignora el valor de estas consideraciones pedagógicas para establecer ambientes de aprendizajes que promuevan aprendizajes por reestructuración cognitiva y conductual en los alumnos, mediante el diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de formas de evaluación diferenciadas de acuerdo con la naturaleza y función de cada tipo de saber.

Por otra parte, en el estudio de caso II la profesora desconoce la importancia y manera de distinguir los diferentes tipos de contenidos escolares para el diseño de situaciones didácticas capaces de promover aprendizajes constructivos.

**14.- ¿Cree que es importante distinguir los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las asignaturas en el diseño de las situaciones didácticas?**

Mmm... ¿diferenciarlos? ¿cuáles dijistes?. (sic) Diferenciarlos no. ¿Por qué no es importante diferenciarlos?... ya no podría contestar.

De esta manera, se evidencia la necesidad de presentar un marco teórico de corte constructivista que proponga un tratamiento de los contenidos escolares diferenciado, sugiriendo a los profesores diferentes vías para su enseñanza.

**¿Cómo se aprenden y enseñan los conocimientos de tipo conceptual?**

Existen diversos estudios respecto a la clasificación del saber escolar, que tratan de definir y explicar las diferencias entre los diversos tipos de conocimiento. No obstante, una de estas taxonomías dirigidas a facilitar el diseño de situaciones de aprendizaje es la de Pozo (2008) que en este sentido es más adecuada para los fines del trabajo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de contenidos de tipo conceptual está dirigido a la adquisición y comprensión de conceptos. Por ejemplo en Historia es relevante el conocimiento de hechos y nombres de personajes importantes de la historia universal; en geografía es necesario que los alumnos conozcan las

capitales de los países, incluso el nombre de ríos, mares, océanos, montañas y cordilleras que constituyen el espacio geográfico del planeta.

No obstante, desde esta perspectiva la incorporación de hechos y datos factuales por sí mismos a la memoria del aprendiz no es suficiente, sino es necesario atribuirles sentido en un sistema de significados más amplio.

Dotar de significado a datos y hechos escolares que en principio parecen ser información aislada, implica ir más allá de los procesos de aprendizaje por asociación o de exposición del aprendiz a ejercicios repetitivos, lo que significa en otras palabras, trascender hacia la comprensión de conceptos lo cual requiere de una capacidad por parte del estudiante de interpretación de los datos dentro de un marco conceptual más amplio, capaz de establecer relaciones significativas entre los conceptos.

Por ejemplo, para la comprensión del principio de Arquímedes, que afirma: “todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta un empuje vertical igual al peso del fluido desalojado”. No se trata únicamente de que el aprendiz memorice arbitrariamente el principio teórico y sea capaz de recitar los conceptos claves; ya que aunque logre verbalizarlo es muy probable que las teorías implícitas asumidas por el aprendiz aún no logren concebir las relaciones establecidas entre el peso del fluido y la fuerza de empuje del cuerpo hacia arriba, y sigan asumiendo que las características del objeto por sí mismo sean las causas principales de su propio movimiento.

De esta manera, la nueva información respecto al aprendizaje de la ciencia no se ha logrado asimilar a partir de las representaciones previas del alumno. Del mismo modo, las teorías explícitas de la ciencia no han logrado resignificar las teorías implícitas asumidas por los alumnos para integrarlas a un sistema de significado más amplio.

Por lo que de acuerdo con Pozo (2008, p. 190) es necesario para la adquisición y comprensión de conceptos, considerar al aprendizaje como un proceso de significación progresiva sobre los contenidos escolares, lo cual implica:

1. *Traducir el nuevo saber a las teorías implícitas asumidas por los alumnos, lo cual implica activar lo que el aprendiz sabe sobre el tema y retomar esos conceptos como una zona de desarrollo real, que progresivamente evolucionará hacia una zona de desarrollo potencial, con la ayuda ajustada de la influencia educativa.*

2. *Procurar que la instrucción educativa emplee las teorías explícitas del saber para promover cambios en los esquemas cognitivos de los alumnos, mediante el establecimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan la contrastación entre ideas pre y existentes.*

3. *El fin de la instrucción escolar respecto al aprendizaje verbal, radica en la creación de nuevas estructuras conceptuales a partir de las ideas previas del aprendiz, es decir la redescrición representacional, a partir de la creación de puentes cognitivos.*

Así, el principio de Arquímedes como teoría explícita del saber científico vendría a enriquecer, coexistir e incluso a modificar las teorías cotidianas del alumno. De tal manera que el aprendiz además de verbalizar el principio científico estaría en condiciones de modificar algunas estructuras cognitivas que resulten ser incompatibles con el saber científico.

Entendida así la adquisición del conocimiento verbal como un proceso de cambio conceptual resulta ser un aprendizaje escolar importante porque modifica en profundidad, en palabras de Pozo (2008) la identidad cognitiva y social del aprendiz.

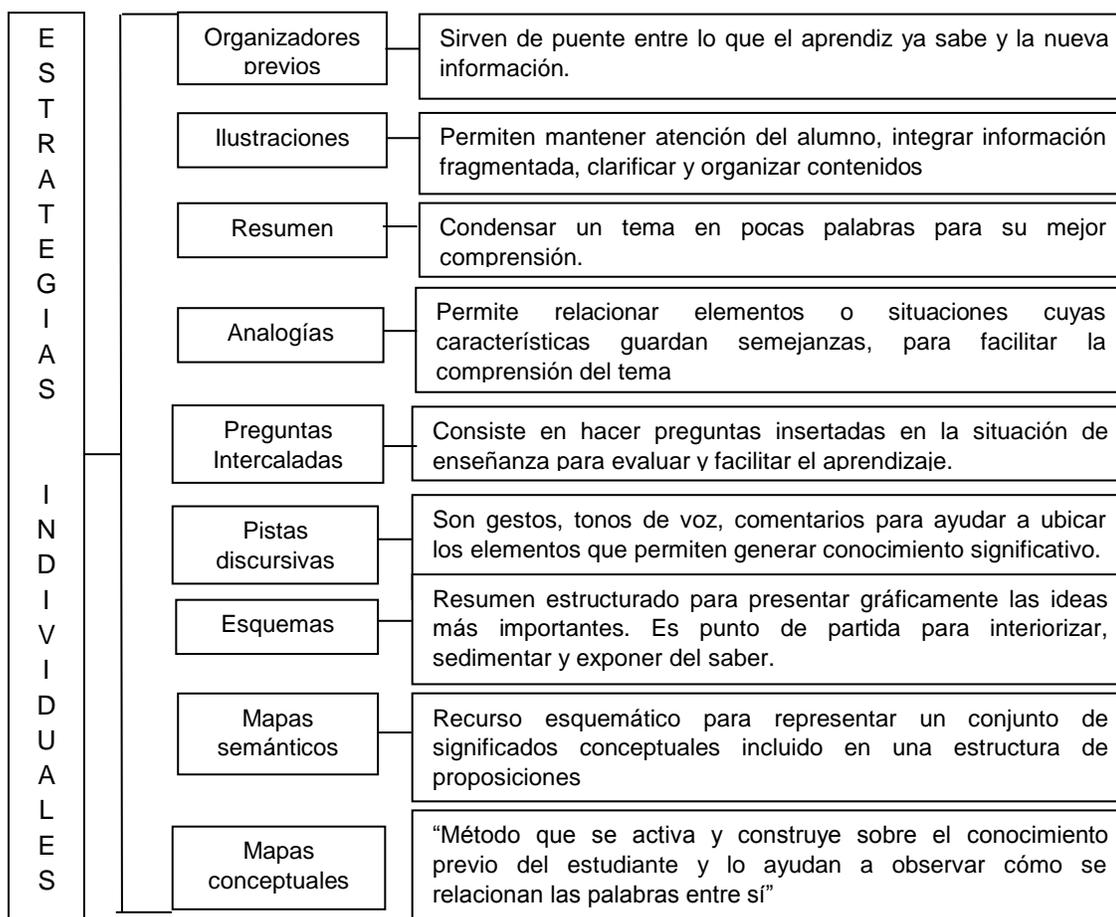
Por lo tanto, la presentación y elección de una cierta estrategia didáctica para un determinado tipo de contenido, implica considerar la naturaleza del contenido curricular.

En estos términos, ¿qué estrategias de enseñanza elegir para el aprendizaje de contenidos conceptuales?. Considerando que la adquisición y comprensión de conceptos implica su integración a sistemas de significados más amplios se tiene

que la naturaleza de las estrategias de enseñanza debe de cumplir con dicha complejidad.

Al respecto, se expone a continuación un esquema que presenta una serie de estrategias de tipo individual. Algunas de ellas resultan útiles para el aprendizaje de contenidos de tipo conceptual

Esquema 8. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para promover el cambio conceptual.



Fuente: Adaptado de Carranza, Casas, Hernández, 2012.

A continuación se explica con mayor detalle, algunas de estas estrategias de enseñanza-aprendizaje que contribuyen a la adquisición de contenidos de tipo conceptual.

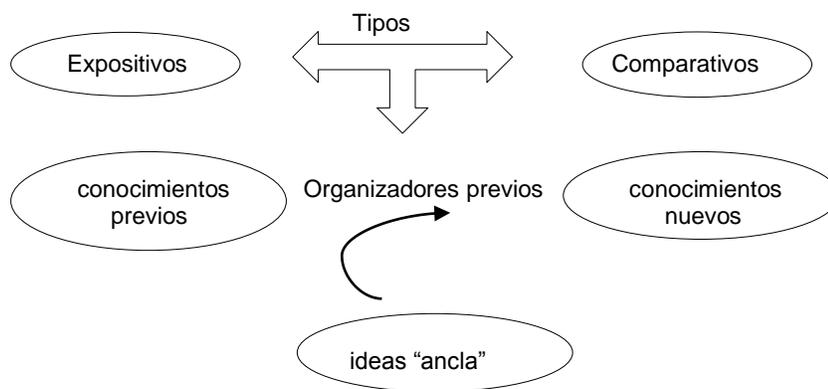
1. *Los organizadores previos.* Es necesario considerar que para una buena comprensión de la nueva estructura conceptual, se requiere la traducción del

nuevo saber a las teorías implícitas asumidas por los alumnos, esto implica activar lo que el aprendiz sabe sobre el tema, para lo cual resulta eficaz el empleo de organizadores previos.

La función de los organizadores previos, de acuerdo con Ausubel es facilitar el aprendizaje significativo mediante la creación de puentes cognitivos entre lo que el aprendiz sabe y el nuevo conocimiento y de esta manera poder aprender de forma significativa (Carranza et al, 2012).

Los puentes cognitivos pueden construirse mediante “ideas anclas” que permiten establecer las relaciones entre ideas previas y nuevas. En la siguiente figura se presenta los principales elementos y tipos de organizadores previos.

Figura 3. Elementos del organizador previo



Fuente: Carranza et al, 2012.

La función de las ideas “ancla” consisten en explicitar los conocimientos implícitos que el aprendiz ya posee y vincularlos con los contenidos del material de aprendizaje.

Asimismo, existen dos tipos de organizadores previos:

- a) *Expositivos*, de acuerdo con Carranza (2012) este tipo de organizadores previos se utilizan cuando el aprendiz no posee representaciones cognitivas respecto al contenido del nuevo material. Por ejemplo, cuando el alumno desconoce los antecedentes y causas principales de la segunda guerra mundial, es necesario presentarle al alumno un organizador previo que muestre los principales referentes sobre estos hechos históricos. Esta

actividad puede desarrollarse mediante una infografía en la web que permite agregar texto, objetos y formas para exponer de forma colaborativa el tema.

b) *Comparativos*. Este tipo de organizadores previos se emplean cuando en la estructura cognitiva del aprendiz existen conocimientos previos respecto a la nueva información. Por ejemplo, cuando un alumno tenga que elaborar el plano de su escuela, conoce la ubicación de los espacios principales del lugar pero desconoce la simbología, y la orientación de los puntos cardinales que ayuden a trazar el plano geográfico. Entonces el organizador previo de tipo comparativo consistiría en la presentación al alumno de diversos tipos de planos que muestren funciones y elementos distintos, de los cuales el alumno pueda elegir el que más se adecue al diseño de un plano escolar.

2. *Ilustraciones*. Para Carranza (2012) las ilustraciones son “representaciones visuales de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico”. Las ilustraciones pueden ser presentadas al inicio de la clase para activar los conocimientos previos del aprendiz, pero además pueden ser expuestas durante la clase para explicar algún procedimiento y de esta manera focalizar la atención sostenida del grupo hacia una tema relevante, o incluso al final de la sesión para recapitular en forma de fotografías, dibujos, esquemas lo más relevante tratado a lo largo de la sesión.

Asimismo, las herramientas y recursos educativos de tipo multimedia permiten generar y hacer una presentación más atractiva de las ilustraciones que mejoren la motivación del alumno en torno a su aprendizaje. Por ejemplo, el programa *Powtoon*, similar al programa de *PowerPoint*, pero con la particularidad de agregar ilustraciones en forma de diapositivas animadas con música y voz.

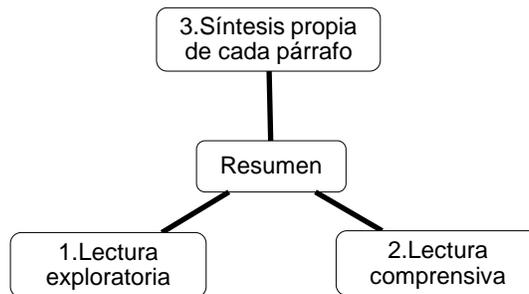
3. *Resumen*. El resumen es una importante estrategia de enseñanza-aprendizaje que permite la comprensión condensada de un texto, reduciéndolo a sus ideas y conceptos principales, sin descuidar la coherencia y relaciones entre las ideas.

De acuerdo con Jiménez y Alonso un resumen “permite relacionar ideas, desarrollar la capacidad de concentración mental y la expresión escrita y oral, así como reforzar las capacidades de modo lógico los conceptos e ideas” (Citado por Carranza, 2012, p.33).

La elaboración de un resumen implica un esfuerzo intelectual por parte del estudiante, que involucra la actuación de varios mecanismos cognitivos como la concentración, la atención sostenida, el análisis deductivo que permita partir de ideas generales del texto para elaborar ideas específicas producto de la resignificación del estudiante.

En la siguiente figura, se presenta los pasos que componen el procedimiento para la elaboración de un resumen.

Figura 4. Pasos para la elaboración de un resumen.



Fuente: Carranza et al, 2006, p.34

La elaboración de un resumen supone niveles de significatividad y de comprensión diferenciados conducentes a la construcción de un nuevo texto que involucre aportaciones propias del aprendiz. De tal manera que, en el primer nivel se ubicaría una lectura superficial pero relevante para la identificación de lo que se conoce sobre el texto y para la identificación de los conceptos más importantes. Posteriormente, el siguiente nivel exigiría una lectura más profunda que

correspondería a establecer relaciones entre conceptos para poderles atribuirles un significado más amplio derivado de la comprensión de la lectura.

Una vez que se ha logrado la comprensión del texto el aprendiz está en condiciones de integrar su propia voz en forma de comentarios, ejemplos o elaboraciones propias que otorguen una cierta coherencia a un nuevo escrito.

4. *Analogías*. Las analogías contribuyen a construir aprendizajes significativos en los alumnos; ya que permiten relacionar hechos o situaciones de la vida cotidiana del aprendiz con el saber escolar y así establecer nuevos significados sobre los contenidos del curriculum.

5. *Esquemas*. Esta estrategia de aprendizaje de tipo individual es en esencia un resumen gráfico que se exponen en una estructura conceptual jerárquica, con relaciones significativas entre las ideas que los componen, por lo que permiten un uso estratégico del conocimiento disciplinar.

De esta manera, el valor pedagógico de los esquemas reside en ayudar a los alumnos a organizar, sistematizar, sintetizar y jerarquizar las ideas de un texto, pero además las propias; ya que la estructura conceptual de un esquema es muy parecida a la red de significados que componen la estructura cognitiva del ser humano. Así, los esquemas podrían ser el reflejo de la estructura mental de un aprendiz cuando ha logrado atribuirle sentido a lo aprendido; ya que al convertir la información vertida en un libro en conocimiento significativo para sí mismo, el aprendiz logra enriquecer e incluso transformar sus esquemas cognitivos en estructuras mentales más sofisticadas.

Por otra parte, existen diferentes tipos de procedimientos para la construcción de esquemas, sin embargo el estilo de elaboración depende del uso estratégico que se haga de la información para transformarla en conocimiento útil.

En este sentido, Carranza (2012) expone una serie de pasos que pueden guiar la elaboración de esquemas capaces de sintetizar los núcleos estructurales de un texto, así como las ideas secundarias y su relación jerárquica con la idea general del texto.

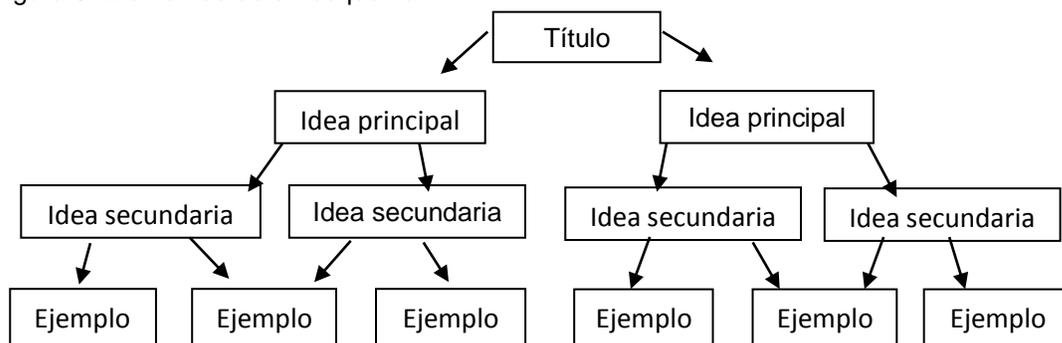
- ✓ Seleccionar las ideas principales de cada párrafo y organizarlas de mayor a menor importancia.
- ✓ Dividir el tema y dedicar un apartado a cada idea principal.
- ✓ Añadir y jerarquizar las ideas secundarias que permiten explicar cada idea principal.
- ✓ Incluir y jerarquizar los detalles y ejemplos que complementan las ideas secundarias.
- ✓ Ubicar cada idea en una línea distinta.
- ✓ Anotar las ideas de izquierda a derecha, en orden de importancia.

Esta serie de pasos para la construcción de esquemas implica por parte del aprendiz un procedimiento de análisis de la información, la comprensión del discurso escrito y finalmente el establecimiento de una organización conceptual y de relaciones entre ideas en una unidad discursiva.

La idea de la construcción de esquemas también involucra una serie de elementos particulares que los distinguen de otras estrategias de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en la forma en que se organiza y secuencia los contenidos escolares; es decir a través de una jerarquía conceptual que respeta un orden descendente; es decir partiendo de los conceptos más generales para llegar a los particulares.

Esta condición y elementos de los esquemas se presentan en la siguiente figura.

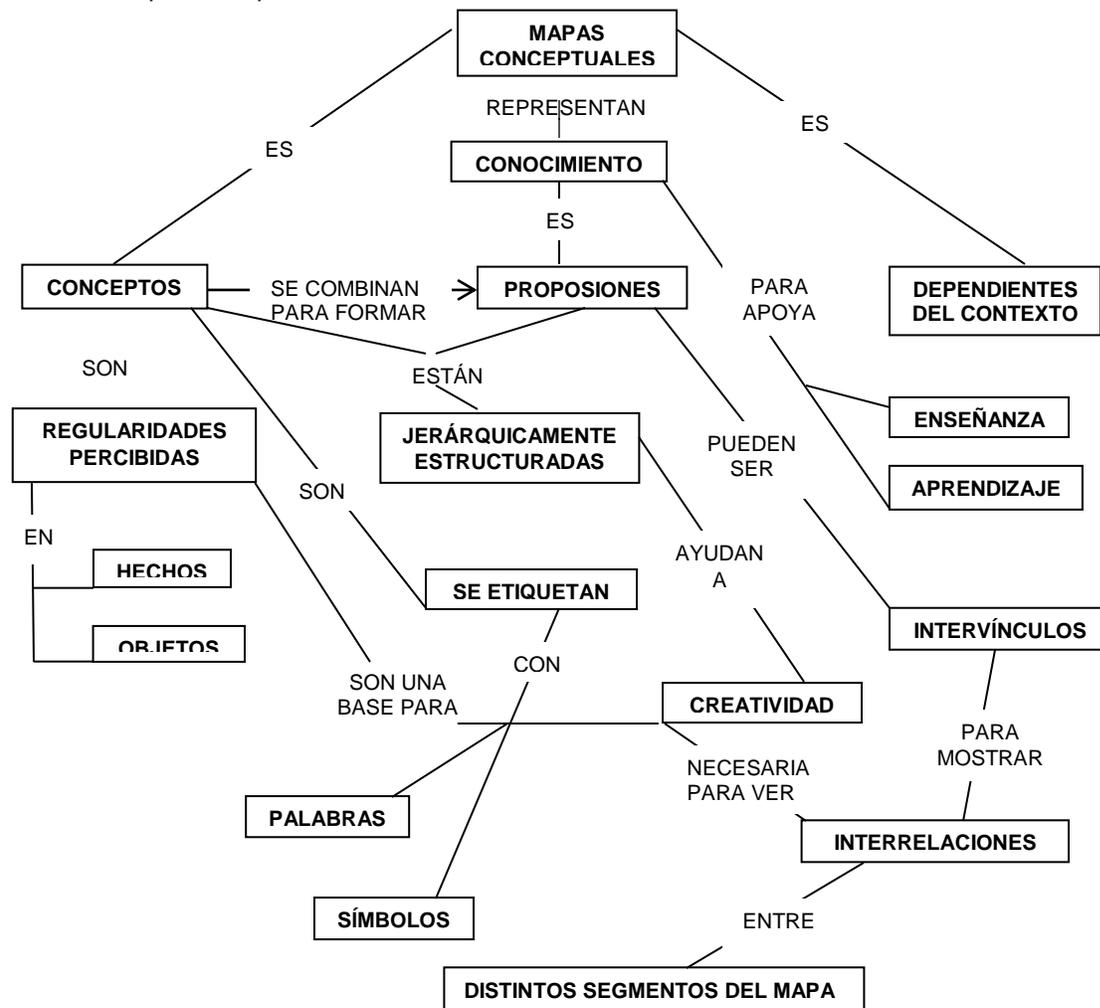
Figura 5. Elementos de un esquema.



Fuente: Carranza et al. p.38

6. *Mapas conceptuales*. Los mapas conceptuales son una de las principales herramientas de aprendizaje que contribuyen a que los alumnos construyan sus propias redes de significado, a través de la transformación de información y datos aislados en conocimiento genuinamente significativo. Su funcionalidad escolar de acuerdo con Novak y Gowin reside en ser un “instrumento muy valioso para enseñar a los alumnos a representar su conocimiento sobre un determinado tema o ámbito de la realidad y para promover la reflexión sobre los conceptos que lo integran y las relaciones que el aprendiz es capaz de establecer entre ellos” (Martín y Solé citado por Coll, 2014, p. 102).

Figura 6. Mapa conceptual que muestra las ideas y principios fundamentales que debe de poseer un buen mapa conceptual.



Fuente: Novack, 1998 citado por Martín y Solé, 2014.

Esta estrategia de aprendizaje contribuye a desarrollar la capacidad de metacognición y autorregulación en el alumno; ya que al enfrentarse a la elaboración de un mapa conceptual el aprendiz ejercita sus capacidades superiores de pensamiento, como el análisis y jerarquización de ideas y el establecimiento de relaciones multidireccionales y consistentes entre las proposiciones que constituyen el tema a estudiar.

Como estrategia de enseñanza el mapa conceptual permite mostrarles a los alumnos la información de forma organizada y jerarquizada, de esta manera los contenidos escolares serían instrumentos de aprendizajes cargados de significados y funcionalidad, ya que su organización lógica estaría vinculada sustantivamente con la red de conceptos mentales del aprendiz, de manera jerárquica y significativa.

De acuerdo con Martín y Solé (2014, p. 98) señalan que para Ausubel “la exposición correcta y bien organizada es la forma más eficiente de enseñar y facilitar el aprendizaje de contenidos amplios y complejos”.

De esta afirmación se deriva que la labor de enseñanza debe preocuparse por la presentación correcta de la información y en función de la naturaleza del tipo de contenido, para que los alumnos puedan construir aprendizajes duraderos; es decir en profundidad.

En este sentido, ¿qué estrategia de aprendizaje es más adecuada para comprender las causas de la revolución mexicana?, ¿qué estrategia le resultaría más significativa al aprendiz?, ¿cuál de ellas promovería en mayor medida el cambio representacional?.

En este caso y desde el punto de vista pedagógico y didáctico, el mapa conceptual lograría explicitar las ideas más generales del tema sobre la revolución mexicana, para después ir puntualizando en aquellas ideas particulares surgidas de las anteriores; asimismo lograría mostrar proposiciones claras y precisas como parte de las causas de la revolución mexicana y de esta manera se formularían comprensiblemente las relaciones entre los hechos históricos.

## **¿Cómo se aprenden y enseñan los conocimientos de tipo procedimental?**

El aprendizaje de los contenidos procedimentales se vincula con “la adquisición y la mejora de nuestras habilidades, destrezas o estrategias para hacer cosas concretas, un resultado genéricamente llamado procedimiento” (Pozo, 2008, p. 192).

A diferencia del saber conceptual, el procedimental está referido al saber hacer. Por ejemplo, el diseño de una situación didáctica implica la identificación, el análisis y reflexión de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan el carácter significativo del saber; sin duda alguna el profesor pone en marcha conocimientos de tipo procedimental. Asimismo, cuando los alumnos construyen un mapa conceptual sobre algún tema escolar, están implicadas habilidades superiores del pensamiento como la capacidad de síntesis y de análisis que son de naturaleza procedimental.

Esta consideración es importante porque remite a la necesidad de que el estudiante domine no sólo los procedimientos técnicos, sino sobre todo, procedimientos más generales e integrales, cuya adquisición y aplicación resultará benéfica para el mejoramiento en la calidad de su propio aprendizaje en las asignaturas del curriculum.

La adquisición de contenidos procedimentales se vincula con el resumen, las distintas modalidades de esquemas, el cuadro sinóptico, análisis de un texto, el mapa conceptual, que además de ser estrategias de enseñanza-aprendizaje serían contenidos curriculares de tipo procedimental que contribuirían a la adquisición de conocimiento en todas las asignaturas.

Por lo tanto, los conocimientos de tipo procedimental implican la realización de una serie acciones en forma de destrezas o habilidades, pero que también son de naturaleza cognitiva o mental, y por lo tanto requieren necesariamente de los procesos de reflexión y toma de consciencia del propio conocimiento; es decir del desarrollo del metaconocimiento y pensamiento estratégico parte de aprendices y maestros.

En relación con estas ideas, existen diferentes tipos de contenidos procedimentales que se diferencian en función de la consecución de la meta propuesta. En este sentido, Valls, menciona que existen procedimientos de tipo heurístico, que involucran al desarrollo de una serie de estrategias que no siempre aseguran un resultado óptimo, ya que este tipo de contenidos procedimentales posee un alto grado de variabilidad derivada de la naturaleza compleja y cambiante de la tarea a realizar (Monereo, 2012, p. 20).

Por ejemplo, el desarrollo de una programación de aula involucra un alto grado de impredecibilidad e incertidumbre, ya que no es lo mismo diseñar con certeza durante la planeación las actividades didácticas a ponerlas en práctica con la influencia de las variables contextuales a la que se someten las estrategias de enseñanza-aprendizaje pensadas previamente.

A diferencia de los procedimientos heurísticos, los contenidos procedimentales de tipo algorítmico, siguiendo al autor, es una sucesión de acciones que hay que realizar y que se halla completamente prefijada y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea. Es decir, este tipo de procedimientos están vinculados al desarrollo de una serie de técnicas que poco exigen de un conocimiento estratégico o metarepresentacional. Por ejemplo, resolver un problema matemático para calcular el área de un polígono regular, o calcular la raíz cuadrada.

Por lo que las técnicas se relacionan con los procedimientos de tipo algorítmicos y las estrategias con los procedimientos heurísticos.

Esta diferenciación entre los tipos de procedimientos es esencial para la elección del tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que a su vez contribuyan a consolidar los objetivos de aprendizaje que se persiguen.

Por ejemplo, cuando los profesores esperan que sus alumnos conozcan y utilicen un procedimiento para realizar o resolver una tarea concreta, las actividades a plantearle irán encaminadas a asegurar la correcta aplicación de ese procedimiento, repitiendo los pasos correctos de su utilización.

Pero si se pretende además, favorecer el análisis de las ventajas de un procedimiento sobre otro en función de las características de la actividad concreta que hay que realizar, o la reflexión sobre cuándo y por qué es útil aquella técnica o aquella estrategia en cuestión, es necesario ayudar a los alumnos a planificar su actuación, a controlar el proceso mientras resuelven la tarea y valorar la manera en que esta tarea se ha llevado a cabo, es decir contribuir a un aprendizaje procedimental de tipo situado, constructivo, autorregulado, y estratégico.

En este sentido, ¿cuáles serían las estrategias de enseñanza más adecuadas para aprender los diferentes tipos de contenidos procedimentales? En principio si el tipo de aprendizaje procedimental es de tipo algorítmico, bastaría con la exposición del aprendiz a un modelo o programa de expertos que le indicará de forma experiencial la mejor forma de realizar una técnica. Por ejemplo, si el aprendizaje esperado consiste en saber trazar triángulos isósceles empleando un transportador y compás, bastaría con que el profesor les mostrará la forma de hacerlo tomándose a sí mismo como modelo a seguir.

Pero si la meta del aprendizaje consiste en proponer una forma inédita y creativa de trazar cualquiera de los tres tipos de triángulos: isósceles, escaleno o equilátero, empleando el menor número de trazos posibles, se estaría frente al desarrollo de un procedimiento de tipo heurístico, donde la sola exposición a un modelo experto no sería la mejor estrategia de enseñanza para promover este tipo de aprendizaje constructivo y autónomo.

Se haría entonces necesaria la enseñanza de estrategias para aprender sobre los propios procesos de aprendizaje. De acuerdo con Pozo (2008) estas estrategias de aprendizaje permitirían planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de técnicas, habilidades y destrezas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea.

Frente al ejemplo anterior, las estrategias de enseñanza tendrían que estar encaminadas a que los alumnos aprendan y reflexionan de sus errores, planteándoles actividades esencialmente de naturaleza colaborativa que promuevan procesos de reestructuración de la propia práctica y de las propias

creencias, producto de una explicitación y toma de consciencia sobre lo qué se hace y cómo se hace.

De esta manera la regulación del propio aprendizaje y el metaconocimiento serían dos condiciones que los tipos de estrategias de enseñanza deberían promover para el aprendizaje de contenidos procedimentales de tipo heurístico.

### **¿Cómo se aprenden y enseñan los conocimientos de tipo actitudinal?**

Los contenidos de tipo actitudinal están relacionados con la disposición de actuación que aprendices y maestros desarrollan durante las interacciones cotidianas. La complejidad en la adquisición de este tipo de contenidos por parte de estos actores educativos, reside en la dificultad de transformar de forma duradera y estable aquellas regularidades en el comportamiento que resultan poco benéficas por ser antisociales o poco profesionales.

Pozo menciona que esto se debe a que las personas adquieren ciertas actitudes y comportamientos de forma implícita y al interior de un grupo social, y por lo tanto se tiene poco o nulo conocimiento sobre la existencia de estos determinados comportamientos y cuando se tiene la consciencia de modificarlos, se requiere de la ayuda de una intervención explícita, sistemática y con una intención decididamente educativa y formadora.

En este sentido, el aprendizaje de actitudes eficientes para lograr evitar aquellas conductas desagradables y promover aquellas más satisfactorias, se logra a través de la exposición del aprendiz a modelos de actuación reales que le permitan reaprender de forma consciente y modelar explícitamente la actitud deseable. Asimismo, el reaprendizaje de una actitud o de nuevas actitudes involucraría el aprendizaje de otras o nuevas construcciones mentales sobre la forma de comportarse.

Este proceso recurrente y en espiral consistiría en evidenciar, primeramente, la deficiencia que la función de las teorías implícitas podría tener en la resolución de

un conflicto social o educativo y mostrar las ventajas que un conocimiento más explícito podría tener para la resolución más satisfactoria del problema.

Este proceso de toma de consciencia de las propias creencias y actitudes, a través de la influencia social, facilitaría contrastarlas con otras distintas que resultarían ser, por ejemplo más éticas o civilizadas. A través de estos procesos de socialización contruidos en la cultura escolar aprendices y maestros podrían trasladar representaciones sociales que luego serían reconstruidos de forma individual y así poder comprender de forma distinta en la realidad.

Por lo tanto, estos actores educativos podrían experimentar una cierta distancia con su grupo social de referencia, lo cual les permitiría conocer y hasta comprender el origen de esas actitudes y reflexionar sobre los conflictos que produce la propia conducta social, y así acercarse más a los procesos de reestructuración de sus representacionales y actitudes sociales.

Finalmente, en este capítulo se abordó la práctica docente como una actividad formadora de carácter social, de naturaleza compleja y multidimensional, que se relaciona esencialmente con los procesos de enseñanza-aprendizaje suscitados al interior del salón de clases entre aprendices, maestros y contenidos escolares.

Asimismo, se propuso la concepción constructivista en la educación como un marco de actuación que permita promover nuevas formas de enseñar y aprender en los centros escolares, que concedan mayor nivel de autonomía y responsabilidad a los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje. Sin embargo, el reto de la transformación cualitativa de las prácticas de enseñanza implica, además de una formación teórica sólida, un dominio estratégico y autónomo del conocimiento pedagógico por parte del profesor; es decir, desarrollar una capacidad reflexiva sobre la propia práctica.

En este sentido, el siguiente capítulo aborda, entre otras cuestiones, las dimensiones del cambio representacional como mecanismos de reflexión para promover la resignificación de la labor de enseñanza, a partir de las propias teorías, creencias y prácticas docentes.

## **CAPÍTULO II: DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS HACIA NUEVAS FORMAS DE APRENDER.**

El orden que imagina nuestra mente es como una red, o una escalera que se construye para llegar hasta algo. Pero después hay que arrojar la escalera, porque se descubre que aunque haya servido, carecía de sentido.  
Umberto Eco

### **2.1. Redescubriendo las concepciones pedagógicas de los profesores para transformar la práctica docente.**

En la actualidad la mayoría de los sistemas educativos alrededor del mundo están experimentando reformas escolares que implican la modificación de varios de sus elementos constitutivos; entre los cuales destacan cambios en los propios contenidos del currículo escolar, que vienen acompañados con nuevas prescripciones pedagógicas y educativas, que indican las mejores formas en que los profesores deben enseñarles a los alumnos.

Estas pretensiones educativas se dan a través del establecimiento de estándares e indicadores precisos que pretenden dirigir, medir y a su vez transformar los diversos comportamientos y estilos de enseñanza de docentes que laboran en contextos escolares singulares.

Cabe mencionar que los entornos escolares son herederos de toda una cultura educativa construida a través de una historia de reformas que no cesan, pero que exigen a través de propuestas teóricas, erradicar las huellas que aún persisten en las aulas de modelos educativos tradicionalistas y unidireccionales, en las que subyace la concepción psicológica conductista sobre la forma de enseñar y aprender, por modelos educativos que buscan nuevas formas adquirir e interactuar con el conocimiento, en los que se fomente progresivamente la construcción social del conocimiento.

No obstante, los tropiezos y aciertos en la historia de las reformas educativas en diversos contextos, muestran hoy en día que el reto de la transformación de los

procesos de enseñanza-aprendizaje suscitados en cada realidad áulica, supera la ficción de la retórica y cualquier propuesta teórica impuesta a los centros escolares. Basta con asistir a alguna escuela primaria de nuestro país para comprender que el discurso político-pedagógico ha sido más fuerte y profundo que los verdaderos cambios que han tenido lugar en las prácticas educativas; ¿a qué se debe esta situación?, acaso será que el conductismo que se creía descansa en paz en la historia de la psicología, ¿no sólo no haya dejado de existir en los salones de clase, sino que ahora también se retoma en forma de un sistema de evaluación docente y en forma de indicadores medibles para erradicar el origen del problema?.

En este sentido, es interesante plantearse más que respuestas a los problemas educativos del país, interrogantes que permitan diversificar las vías hacia la mejora en la calidad de la enseñanza y sobre todo en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Así, más allá de la demagogia educativa cabría preguntarse también lo siguiente: ¿Cuáles son realmente los cambios en la forma de enseñar y aprender derivados de las prescripciones de las reformas educativas?, ¿cuáles son las razones por las cuales existen resistencias por parte de los actores educativos para el cambio en las prácticas educativas?, ¿de qué condiciones depende que profesores y alumnos transformen la formas de enseñar y aprender que viven diariamente en las aulas?, ¿por qué únicamente en el discurso del profesor se dejan escuchar voces constructivistas de cómo desarrollar la enseñanza, pero son tan difíciles de llevar a la práctica?, ¿por qué en algunos aspectos de las prácticas educativas es más sencillo experimentar cambios que en otros?.

Para ser congruentes con los cuestionamientos anteriores, no es posible emitir una respuesta unívoca o cerrada ante ellos; en todo caso es posible retomar estas preguntas para guiar la construcción de posibles vías que motiven el cambio en la cultura escolar. Sin duda alguna, la problemática educativa planteada es susceptible de ser tratada desde diferentes dimensiones como la institucional, política, curricular o social, sin embargo en este trabajo se ha optado por atribuirle

un sentido pedagógico a las formas mediante las cuales se puede promover el cambio real en las prácticas escolares.

Ciertamente, transitar hacia nuevas formas de aprender y de enseñar en las escuelas requiere, además del establecimiento de un modelo educativo que prescriba al profesor la mejor forma de cómo hacer su trabajo, la redescrición de sus propias concepciones educativas desde las cuales interpreta y otorga sentido a su labor de planeación y ejecución de actividades de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, cambiar la educación requiere no sólo incidir en el comportamiento observable de aprendices y maestros, sino ir más allá: redescibir sus mentes, que implica conocer sus concepciones, sus creencias las cuáles integran sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, saber: ¿cuáles son?, ¿en qué consisten?, ¿cuál es su naturaleza representacional?

Sin embargo, no es suficiente sólo con identificar y comprender las teorías implícitas que poseen los profesores sobre su propia labor formativa, es necesario saber cuáles son sus procesos y dimensiones de cambio y su posible vínculo con el mejoramiento de la práctica educativa. Para ello se dedicará un apartado de este capítulo, que además tiene como propósito contribuir en la construcción de la propuesta de intervención psicopedagógica tanto en las actividades como en las herramientas culturales empleadas durante el taller desarrollado al lado de profesores de educación primaria.

## **2.2. Antecedentes en el estudio de las teorías implícitas como concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

### **El paradigma proceso-producto como perspectiva de la psicología aplicada a la educación.**

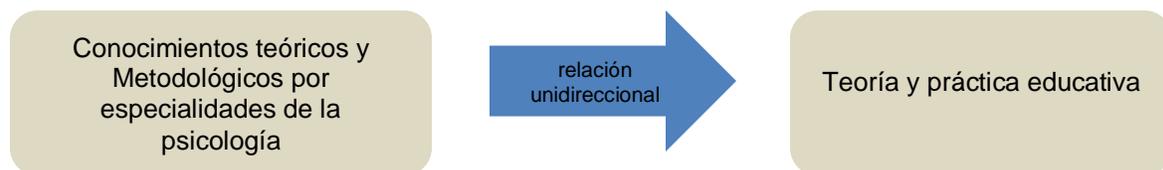
Una mirada histórica a la psicología de la educación muestra con claridad que las diferentes interpretaciones otorgadas a la misma en relación con su aplicabilidad a

favor de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, han jalonado su evolución a lo largo del siglo XX y contribuido a la configuración de dos grandes concepciones actuales acerca de la relación entre este conocimiento psicológico y la práctica educativa: “la que concibe a la psicología de la educación como un campo de aplicación de la psicología, y la que lo hace como disciplina puente, que implica que el estudio de los fenómenos educativos pueden contribuir también a ampliar y profundizar el conocimiento psicológico” (Coll, 2014, p. 48).

Se incluye bajo la visión de la psicología aplicada, de acuerdo con este autor, la creencia de que el conocimiento psicológico es el único que permite abordar, de una manera científica y racional las cuestiones educativas, derivando que el comportamiento humano responde a un serie de leyes generales que una vez detectadas por la investigación psicológica, pueden ser utilizadas para comprender cualquier ámbito de la actividad de las personas.

Esta concepción de aplicación del conocimiento psicológico a la teoría y práctica educativa se ilustra en el siguiente esquema:

Esquema 9. La lógica de la jerarquía epistemológica entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa.



Fuente: Adaptación de Coll, 2014

Una consecuencia del reduccionismo conductista del conocimiento psicológico aplicado al terreno educativo, reside en la aparición de las primeras investigaciones que tratan de dar cuenta de estos fenómenos educativos enmarcados en el paradigma proceso-producto; que identifican los comportamientos del profesor como determinantes de una enseñanza eficaz, es

decir el proceso, y el rendimiento obtenido por los estudiantes como el producto (Montero citado por Colomina, Onrubia y Rochera, 2014).

Los trabajos enmarcados en el paradigma proceso-producto son un ejemplo de la esta línea de aplicación de la psicología como una racionalidad técnica; y que a diferencia del paradigma del pensamiento del profesor,-que se desarrollará más adelante-, tratan de vincular en una caracterización lineal las relaciones entre enseñanza y aprendizaje; es decir, la enseñanza, concretada en los comportamientos discretos del profesor, que determinan directamente el aprendizaje de los alumnos (Colomina et al., 2014); sin que medien en el proceso otros factores o variables interpersonales, del profesor o del alumno, tal como lo describe el paradigma del pensamiento del profesor; o vinculados a la situación y el contexto como en el caso del paradigma ecológico, analizado más adelante.

Esta vinculación unidireccional de causa-efecto entre enseñanza y aprendizaje está caracterizada por la utilización de los denominados *sistemas de categorías*, como instrumento básico para la recogida y almacenamiento de los datos de la interacción en el aula (Colomina et al., 2014). Estos sistemas consideran a las realidades educativas, que se viven cotidianamente en las aulas, como unas fotografías estáticas susceptibles a ser captadas, clasificadas y decodificadas mediante categorías mutuamente excluyentes que se determinan a priori al trabajo de observación y sin posibilidad de modificación durante la misma.

Debido a su naturaleza objetiva, los sistemas de categorías pretenden generalizar la información obtenida, al estudio del mayor número posible de realidades educativas analizadas; resultando de esta manera poco adecuados para obtener información detallada de los significados y sentidos educativos que se construyen entre los profesores, alumnos y contenidos escolares, al interior de contextos locales mediados por diversos factores interpsicológicos e intrapsicológicos propios de cada sujeto en interacción con el entorno educativo.

El sistema de categorías más conocido para el análisis de la interacción maestro-alumno fue propuesto por Flanders, conocido en el contexto español en el año 1977. Este instrumento pretendía constatar qué estilo de enseñanza, materializado en los comportamientos de los profesores, se vincula más estrechamente con el rendimiento académico del alumno.

El sistema de categorías de Flanders consta de diez categorías: siete para el habla del profesor, dos para el habla del alumno y una para el silencio o la comunicación ininteligible para el observador (Citado por Colomina, et al., 2014).

Por su parte, los autores Rosenshine y Stevens (1990), proponen a través de sus investigaciones, que el estilo de enseñanza más eficaz capaz de mediar en el mejoramiento del aprendizaje en los contenidos de lengua y matemáticas es el que denominan: *instrucción directa*, que articula los siguientes comportamientos concretos del profesor: la revisión y comprobación del trabajo previo, la presentación de nueva información, la práctica guiada, la corrección y retroalimentación, la práctica independiente.

Sin duda alguna, estos resultados de las líneas de investigación propias del paradigma proceso-producto, contribuyeron a establecer una serie de indicadores y categorías que permiten caracterizar los rasgos de una enseñanza eficaz para el mejoramiento del aprendizaje. No obstante, lo hacen desde un enfoque conductista de la psicología aplicada a la educación, que remite del mismo modo, a concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de la misma naturaleza.

### **El paradigma del pensamiento del profesor como perspectiva de la psicología puente en la educación.**

Las limitaciones del paradigma proceso-producto, heredero de las concepciones de la psicología aplicada muy relacionada con el modelo conductista, suscitan que los instrumentos utilizados para analizar y explicar los procesos de construcción

del conocimiento en el aula, hayan experimentado cambios notables, debido a las aproximaciones cognitivas y constructivistas predominantes de la concepción de la psicología como disciplina puente y que implican otra explicación psicoeducativa de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje desde la práctica misma.

Las investigaciones que se enmarcan en la perspectiva epistemológica de la psicología como disciplina puente implican, a diferencia de la psicología aplicada, abordar cuestiones nuevas que surgen de las mismas problemáticas entre profesores y alumnos vividas en las realidades educativas de cada espacio áulico. Al respecto, el siguiente esquema sistematiza de mejor forma esta nueva lógica de interdependencia e interacción entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa.

Esquema 10. La psicología de la educación como disciplina puente de naturaleza aplicada a la teoría y práctica educativa.



Fuente: Adaptado de Coll, 2014

Este nuevo posicionamiento epistemológico entre el campo educativo y el pedagógico permite la superación del paradigma proceso-producto; que en ese momento no prestaba atención, primeramente, al estudio de los procesos de interacción y construcción de significados en el aula; y asimismo como lo señala Pérez (2006) a las concepciones de profesores y alumnos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo a la misma autora, frente a esta perspectiva teórica se desarrolla otra explicación distinta para entender al docente como un sujeto reflexivo y racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su

desarrollo profesional, esta nueva tendencia se denominó el paradigma del pensamiento del profesor, que es justamente la que se sostiene con esta investigación (Marcelo, Clark y Peterson citado por Pérez et al., 2006).

La evolución de ambos paradigmas, muestran que progresivamente se ha ido produciendo una toma de consciencia de que concepciones y prácticas son dos dimensiones interrelacionadas del proceso de enseñanza. Al respecto, Bullough, señala la importancia de no disociar las creencias y las acciones de los sujetos:

Las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción [...] En efecto, todo conocimiento tiene su origen en las creencias. Las distinciones entre teoría y práctica no siempre son significativas puesto que toda práctica es en realidad teoría dirigida, en efecto todas las personas son teóricos, pero no necesariamente buenos, cuestión que no deben pasar por alto los profesores de formación del profesorado (Citado por Pérez et al., 2006, p. 82).

Este paradigma de acuerdo con los autores, postula que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, distinguiendo tres categorías distintas del proceso de pensamiento:

1. La planificación.
2. Los pensamientos y decisiones interactivos.
3. Las teorías y creencias.

De acuerdo con Shavelson y Stern, las acciones que llevan a cabo los profesores tienen su origen en sus procesos de pensamiento, que a su vez se ven afectados por las acciones. De esta manera, en las fases citadas arriba, el profesor utiliza dos tipos de información:

- ✓ Datos sobre las condiciones antecedentes –información sobre los alumnos, sobre la tarea de enseñanza y aprendizaje y sobre el entorno de la clase y la escuela-.
- ✓ Sus propias creencias –ideas implícitas sobre el aprendizaje, concepciones sobre opciones didáctica, y sobre cómo aprenden y se desarrollan los alumnos- (Citado por Pérez et al., 2006).

Por consiguiente, el paradigma del pensamiento del profesor, desplaza su atención, a diferencia del paradigma proceso-producto, del análisis del comportamiento del docente, hacia los conocimientos y creencias que guían la labor de enseñanza.

De esta manera, al interior de este paradigma existen trabajos con diferentes enfoques, algunos de ellos se interesan en mayor medida, por el estudio de las creencias sobre el funcionamiento mental y su influencia directa sobre la conducta de los sujetos; mientras otros enfoques, -al interior del mismo paradigma del pensamiento del profesor-, estudian cómo los sujetos se representan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pérez et al., 2006). Es precisamente, esta segunda perspectiva la que interpreta esas concepciones o creencias en términos de teorías implícitas de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Esta preocupación por adoptar la perspectiva teórica de las teorías implícitas en el marco de la investigación, obedece a superar los primeros estudios descriptivos de los contenidos de los distintos tipos de pensamiento del profesor; para profundizar en la naturaleza representacional de las teorías implícitas, en la función que los conocimientos explícitos y creencias pueden cumplir en los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo cual contribuye a comprender los rasgos y mecanismos intrapsicológicos que permiten concebir el cambio de esas redes ocultas de pensamiento, como un proceso de cambio conceptual para la resignificación de la práctica docente en educación primaria.

En la próxima tabla, se sintetiza de forma concisa las características fundamentales de los diversos enfoques que permiten comprender las concepciones de enseñanza y aprendizaje, -pertenecientes al paradigma del pensamiento del profesor-, con el propósito de explicitar los antecedentes y el lugar donde se sitúan, debido a su complejidad, el estudio de las teorías implícitas.

Tabla 2. Características fundamentales de distintos enfoques de análisis de las concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

<b>Enfoque</b>	<b>Objetivo a analizar</b>	<b>Participantes de las investigaciones</b>
<b>Metacognición</b>	Conocimiento consciente y control de los procesos cognitivos.	Alumnos (niños y adolescentes), adultos.
<b>Teoría de la mente</b>	Origen y formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento.	Niños pequeños.
<b>Creencias epistemológicas</b>	Creencias sobre que es el conocimiento y él conocer	Alumnos de diferentes edades y profesores
<b>Fenomenografía</b>	La manera personal en que se viven o interpretan explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza.	Alumnos de diferentes edades y profesores.
<b>Teorías implícitas</b>	Concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza como estructuras representacionales consistentes y coherentes.	Alumnos de diferentes edades y profesores
<b>Perfil del docente y análisis de la práctica</b>	Análisis de la planificación y acción de enseñar, del pensamiento del profesor y sus reflexiones sobre la propia práctica.	Profesores.

Fuente: Pérez, 2006

Los primeros estudios sobre el enfoque metacognitivo fueron gracias a los trabajos de Flavell quien explicó que dicha perspectiva se refiere al “conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ello” (Citado por Pérez et al., 2006, p. 59).

Entonces, la principal aportación de este enfoque es que logra explicar que las personas no solo elaboramos conocimientos sobre la realidad que nos rodea; sino que además nos interesamos por nuestros propios procesos intrapsicológicos y en

algunos casos por los otros. De esta manera, aprendices y maestros tienen la posibilidad de interesarse por la forma en que elaboran un conocimiento para enseñar, para aprender, para recordar o para pensar; es decir desarrollar la habilidad para generar conocimiento sobre el propio conocimiento.

Esta manera de practicar la metacognición es concebida como una visión de producto, en el sentido que el conocimiento sobre la propia cognición es un resultado más de nuestro saber. No obstante, de acuerdo con los autores existe otra forma de concebir la metacognición, comprendida como un control sobre las propias habilidades que se poseen para adquirir ese conocimiento, en palabras de Flavell son las estrategias que pueden emprenderse al abordar una tarea (Citado por Pérez, 2006).

Desde este enfoque metacognitivo, los profesores podrían asumir un control de sus propia práctica docente para retomarla como objeto de estudio y así comprender los elementos que la constituyen con el propósito de mejorarlos.

Asimismo, este doble enfoque que los autores plantean respecto a la metacognición, tanto como conocimiento de la propia cognición, como de control de la estrategia a emplear para adquirir ese saber, puede llevar a maestros y aprendices a la autorregulación, entendido como un proceso que les permite gestionar su propio aprendizaje, en términos de conocer los recursos cognitivos propios como la atención, la motivación, la atribución de sentido y significado a la tarea para aprender más significativamente. Asimismo, les otorga a estos actores educativos la posibilidad de ampliar y controlar su repertorio de estrategias para un mejor rendimiento al enseñar y aprender.

Por otra parte, es importante subrayar la diferencia que los autores señalan en torno a los procesos conscientes e inconscientes al interior de la metacognición, con la finalidad de comprender la idea sobre la progresiva explicitación del

conocimiento, cuestión que se argumenta más adelante en el enfoque acerca de las teorías implícitas como perspectiva teórica del marco teórico.

Acorde con estos planteamientos, el conocimiento metacognitivo, a diferencia del control metacognitivo como cognición sobre las estrategias y procedimientos, es un saber declarativo; por consiguiente el sujeto es consciente que posee ese conocimiento sobre cómo recuerda, cómo aprende, cómo razona, y por lo tanto según los autores, es capaz de explicitarlo a los otros, mediante el lenguaje. Mientras, que el control metacognitivo, es decir las acciones que se creen se usaron para conseguir la realización de la tarea, es procedimental, refiriéndose a un saber hacer más difícil de verbalizar, respecto al metaconocimiento explícito (Brown citado por Pérez et al., 2006).

Ahora se comprende porque cuando a los profesores se les pregunta, acerca de la forma en que lograron que sus alumnos aprendieran determinados contenidos escolares, difícilmente el maestro puede verbalizar el procedimiento que les permitió cumplir con su labor de enseñanza, debido a su naturaleza implícita. No obstante, para lograr llegar a esos niveles más implícitos de conocimiento, se hace necesario recursos más complejos, -además de las entrevistas-, donde se plantee al docente un dilema que pudiera encontrar durante la cotidianidad escolar, con la finalidad de que el profesor pueda explicitar progresivamente lo tácito de sus ideas, que lo hace actuar de forma casi instantánea para resolver el problema educativo.

A diferencia de los estudios sobre la metacognición, la perspectiva de las teorías implícitas, sustituiría la visión fragmentaria que este enfoque atribuye a los tipos de conocimiento implícito-explícito, por una concepción más integradora de estos tipos de saberes que se encuentran en una progresiva explicitación sobre la propia actividad cognitiva (Martí, citado por Pérez et al., 2006).

De esta manera, se abre la posibilidad de avanzar de un conocimiento menos consciente a uno con mayor consciencia; y por lo tanto con mayor capacidad de autorregulación, comprendiendo la reflexión y la explicitación como un continuo y no como dos procesos aislados.

Esta mayor capacidad de autorregulación del propio conocimiento para lograr procesos cognitivos más conscientes, permite la construcción de teorías interrelacionadas entre sí por parte del sujeto sobre su propia cognición; pero además desde el área de investigación de teoría de la mente, -la cual se tratará más adelante-, se plantea una idea nueva que difiere del enfoque metacognitivo, en el sentido de abordar la comprensión de los procesos mentales propios para la interpretación de los procesos metacognitivos de otros sujetos en un contexto interpersonal (Gutiérrez y Mateos, citados por Pérez et al., 2006).

No obstante, las teorías de la mente retoman los principios metacognitivos propios del sujeto para profundizar en el dominio de los procesos interpsicológicos desarrollados entre adultos, a diferencia con el enfoque anterior, que lo hace únicamente con niños pequeños de preescolar.

El desarrollo de la teoría de la mente, al igual que el enfoque metacognitivo anterior, se interesa por los procesos representacionales de los sujetos; no obstante, este interés se centra en niños más pequeños y además en un contexto interpersonal, superando así el estudio de los procesos metacognitivos solo del propio sujeto.

Básicamente, los primeros estudios del tema, (Dennet, Premack y Woodruff citados por Pérez et al., 2006), explican que las personas poseen un sistema de creencias y principios psicológicos que de forma implícita, es decir de forma inconsciente y automática guían su comportamiento en la interacción social.

De esta manera pareciera, que la línea de estudio de la teoría sobre la mente es similar al enfoque metacognitivo; sin embargo la contribución más relevante de dicha teoría la hace distinta, al plantear el desarrollo de la mente epistémica desde edades muy tempranas.

Las investigaciones de la teoría de la mente se concentran en responder los siguientes cuestionamientos: ¿cuándo una persona está en condiciones de saber algo fehacientemente?, ¿cómo es posible constatar ese saber?, ¿cuándo y cómo se producen falsas creencias?. De esta manera, estos estudios constatan la evidencia de que los seres humanos a edades muy tempranas cuentan ya con concepciones implícitas, que tratan de explicar e interpretar la conducta humana en términos de intenciones, deseos y gustos.

Al respecto, Bartsch y Wellman explican que este temprano sistema explicativo, nombrado teoría del deseo, implica que la acción está mediada por entidades subjetivas, representadas por deseos y gustos que hacen manifiesto el comportamiento humano. Conforme pasa el tiempo y con ello el desarrollo humano Tomasello, Kruger y Ratner, señalan la aparición, además del sentido intencional en las representaciones mentales de los sujetos, el sentido mental en las concepciones simbólicas de las personas, esta manifestación de acuerdo con los autores, consiste en la integración de las creencias sobre el entorno que les rodea; es decir estados epistémicos albergados en la mente, que se verbalizan con el lenguaje en expresiones, tales como: yo creo, pienso, imagino y que permiten al individuo dar cuenta de la forma en que se construye y funciona la realidad (Citados por Pérez et al., 2006).

De tal manera, el sujeto es capaz de reconocer y diferenciar entre su propio marco referencial de creencias y procesos psicológicos y los estados mentales del otro sujeto; atribuyendo de esta forma un sentido de interpretación interpsicológico a esta capacidad metacognitiva que puede derivar, según Astington, Gopnik y Perner en un cambio conceptual o teórico que implica la superación de creencias

falsas propias, al ser contrastadas con las de otros sujetos o entornos físicos (Citados por Pérez, et al., 2006).

Aunque el sujeto es consciente de los propios procesos psicológicos, a esta edad temprana según Wellman aún posee teorías representacionales de la realidad como una copia fiel de ella, cuya condición estática permite un conocimiento exacto y fiel. Consecuentemente, esta postura racionalista acerca de la forma en que se adquiere el conocimiento, no le permite distinguir al sujeto entre su conocimiento y las creencias de la forma en que se adquiere (Citado por Pérez et al., 2006).

Conforme continúa el desarrollo del niño, ya para la mediana infancia, las representaciones mentales empiezan a tomar un matiz interpretativo lo que detona la capacidad de distinguir entre varios estados mentales como los afectivos o los epistémicos; inician también procesos mentales más elaborados que le permiten al niño la construcción de un aprendizaje más explícito y consciente, gracias al desarrollo, de por ejemplo, la atención selectiva o la propia evaluación de lo que realiza (Schwanenflugel, Fabricius y Alexander, Schwanenflugel, Fabricius y noyes citados por Pérez, et al., 2006).

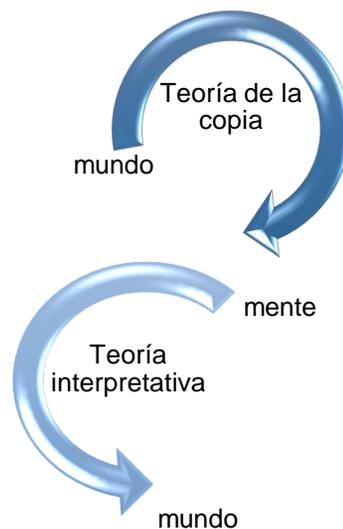
Este importante rasgo del sistema mental explicativo da paso a la aparición de concepciones reflexivas como parte constitutiva de las teorías interpretativas, que superan estados intencionados o mentales albergados en las teorías representacionales de la copia directa del sujeto, en el sentido de atribuirle a las variables intrapsicológicas, -propias de los procesos mentales de cada aprendiz- influencia en la adquisición del conocimiento.

Por ejemplo, cuando un niño tiene la capacidad de explicar los posibles efectos de su acción sobre un objeto, sin ejecutar dicho comportamiento en la realidad, se debe a procesos inferenciales, que no hubieran sido posibles con el empleo de teorías simbólicas como copias de la realidad (Pérez et al., 2006). Asimismo, la

aparición del rasgo reflexivo en la mente de los niños, da cuenta del por qué, en una misma situación de aprendizaje dos alumnos que participan en ella pueden tener distintas interpretaciones de la misma tarea.

Al respecto, el siguiente esquema desarrollado por Searle (Citado por Pérez et al., 2006), que ha sido adaptado para este trabajo con fines de comprensión, contribuye a explicitar los distintos tipos de naturaleza y las formas de adquisición del conocimiento en cada una de las teorías representacionales que poseen las personas.

Figura 7. La naturaleza y formas de adquisición del conocimiento de acuerdo a las diversas teorías representacionales en los sujetos.



Fuente: Adaptación con base en Pérez et al, 2006.

A partir de la figura anterior, se puede explicar que los niños que han logrado transitar hacia la adquisición de teorías simbólicas de tipo interpretativas, muestran mayor posibilidad de actuar sobre la realidad que experimentan, asimilando la información del exterior mediante sus propias reelaboraciones, y externalizándolas al mundo en forma de argumentos, decisiones y juicios que posiblemente se devolverán al entorno con el fin de transformarlo.

Mientras que aquellos sujetos que aún conservan mayores atributos de las teorías directas, conciben a la realidad como una copia fiel lista para ser captada por la

mente, sin la menor posibilidad de ser transformada por la actividad psicológica del sujeto. Así, la diferencia fundamental entre estos dos tipos de teoría, radica en que el rasgo reflexivo de las teorías interpretativas, permite dudar sobre el absolutismo del conocimiento; por el contrario las representaciones directas del pensamiento le otorgan al saber una absoluta certeza.

Hasta este momento, se ha tratado de analizar la forma en que los sujetos de distintas edades, de acuerdo con el tipo de teoría representacional abordada, logran construir saber acerca de su propios procesos intrapsicológicos y de los demás, como es el caso de la teoría de la mente. No obstante, existe un importante enfoque que contribuye a clarificar distintas concepciones acerca de qué es el conocimiento y cuáles son algunos caminos para llegar a adquirirlo, que subyacen en estas teorías anteriormente estudiadas.

Los estudios realizados por Hofer y Pintrich sobre el enfoque representacional de la mente conocidos como creencias epistemológicas, (Citado por Pérez et al, 2006), han logrado profundizar en las creencias de la forma en que se concibe y construye el conocimiento en los enfoques anteriores de estudio de la mente.

El enfoque de creencias sostiene que los sujetos poseen una epistemología personal acerca de la naturaleza y forma en que se adquiere el saber, capaz de influir en las estrategias que se eligen para aprender y enseñar ese conocimiento, Sin embargo, de acuerdo con Hofer y Pintrich, estas creencias epistemológicas que constituyen el sistema representacional de pensamiento de cada sujeto, son en gran medida implícitas (Citado por Pérez et al., 2006). Por lo tanto, resulta más complicado acceder a ellas para estudiarlas y comprenderlas.

Al igual, que las teorías de la mente como copias directas de la realidad, existen creencias epistemológicas que conciben con absoluta certeza al conocimiento; mientras que de forma similar a las teorías interpretativas, existen supuestos epistemológicos que consideran la relatividad del saber, asumiéndolo bajo un perspectivismo, que permite a su vez, aceptar formas distintas de representar el conocimiento y de acceder a el.

Asimismo, en relación con la forma en que se adquiere el saber, existen rasgos similares entre estas creencias epistemológicas y las teorías de la mente, en el sentido de que las representaciones directas del mundo, al igual que las creencias epistemológicas de primer orden, declaran que los sujetos asumen que el conocimiento está fuera de ellos y es susceptible de ser captado con cierta exactitud.

Por otra parte, en un segundo orden se encuentran los supuestos epistemológicos que en concordancia con las teorías interpretativas del pensamiento consideran al propio sujeto como constructor del conocimiento. Esta afirmación implica el involucramiento de las capacidades, habilidades y aptitudes de las que el sujeto dispone para acercarse y aprender de las experiencias vividas en el entorno social; es decir, la capacidad intrínsecamente constructiva del sujeto.

No obstante, de acuerdo con Hofer existen al interior de este enfoque de creencias epistemológicas, modelos de investigación capaces de explicar que la influencia educativa, el desarrollo de los sujetos e inclusive las implicaciones contextuales, son capaces de modificar las creencias iniciales para transitar a estructuras cognitivas más complejas y elaboradas (Citado por Pérez et al., 2006).

La primera perspectiva comprende a las creencias epistemológicas, de acuerdo con Baxter, King y Perry, como concepciones globales y generales sobre el conocimiento con un carácter evolutivo (Citados por Pérez et al., 2006). La tesis central de esta postura se refiere a la transición de creencias más simples, en las que los sujetos consideran que la realidad es una verdad única y absoluta, hasta supuestos epistemológicos en los que el sujeto, al igual que las teorías interpretativas de la mente, conciben el saber desde una posición más plural, y por lo tanto, a la aceptación de varias verdades en torno a un supuesto. Finalmente, es posible llegar a posicionamientos con rasgos predominantemente constructivistas en los que el sujeto elabora juicios capaces de incidir en la realidad vivida.

Una segunda perspectiva al interior del enfoque de supuestos epistemológicos es estudiada por Schommer, quien concibe esta perspectiva como un sistema de

creencias más o menos independientes que se diferencia de la pasada perspectiva, en el sentido de reconocer la existencia simultánea de las creencias simples, pluralistas y constructivistas (Citado por Pérez et al., 2006).

Derivado de estas investigaciones, el sujeto es capaz de emplear en un momento determinado creencias más simples para comprender algún significado, pero además es capaz de emplear para resolver otra situación sus referencias interpretativas; de tal manera que, el enfoque explica que el sujeto además de transitar por las diferentes teorías, gracias a la instrucción o la experiencia, posee rasgos de distintas teorías en mayor o menor medida que pueden ser empleadas de forma diferenciada dependiendo del contexto en el que se sitúa.

El sujeto pone en juego diversos mecanismos y procesos psicológicos que contribuyen a acercarse al conocimiento de forma más simple o más compleja.

En una tercera posición sobre el enfoque de creencias epistemológicas, se sitúan Hofer y Pecharromás, quienes asumen que las creencias epistemológicas son genuinas teorías interconectadas, y por lo tanto, poseen cierta coherencia interna (Citados por Pérez et al., 2006).

Esta perspectiva es parecida al enfoque de teorías implícitas, que se adopta en el trabajo, respecto a que existe la posibilidad de partir de las teorías cotidianas que son más locales con el propósito de transitar hacia posicionamientos epistemológicos de corte científico.

En la última postura, de acuerdo con Hofer, se niega la existencia de las creencias epistemológicas como teorías implícitas, argumentando, la falta de coherencia e interconectividad entre las supuestas teorías representacionales, y explicando que la mente cuenta únicamente con ciertos recursos que emplea de acuerdo con el contexto.

Por otra parte, el último enfoque precedente al de las teorías implícitas, que forma parte del paradigma del pensamiento del profesor, es conocido como el fenomenográfico y que a diferencia de los anteriores, desplaza su foco de atención de la descripción de las representaciones mentales hacia el análisis de los modos

en el que el aprendizaje es experimentado e interpretado por los propios sujetos (Marton, Marton y Booth citados por Pérez et al., 2006).

Este enfoque concibe los procesos internos del sujeto en relación con las situaciones experienciales en las que se aprende. Por esta razón, desde esta perspectiva, las experiencias de cada sujeto son cualitativamente distintas entre sí.

La forma en que se accede a estas diferencias representacionales, respecto al fenómeno de aprendizaje vivido, son las entrevistas, que en la medida que contengan un mayor número de preguntas abiertas permitirán al sujeto elegir categorías que deseen para manifestar los significados vividos.

De acuerdo con Marton, Dall y Beaty, las cuestiones fundamentales a considerar durante las entrevistas es lo relativo al qué significa aprender y al cómo se aprende; de esta manera se pueden interpretar las diferentes concepciones de los participantes (Citados por Pérez et al., 2006).

Sin embargo, a diferencia del enfoque representacional de las teorías implícitas, este enfoque fenomenográfico accede en menor medida a los niveles más profundos, y por ende, más implícitos de las concepciones de los sujetos que dan sentido a la acción en la situación.

Una de las investigaciones realizadas en este ámbito, que resulta ser de interés para comprender las concepciones de enseñanza que asumen los profesores en su propia labor, es la realizada por Gow y Kember, quienes encuentran que las creencias que subyacen a la labor de enseñanza pueden categorizarse en dos orientaciones; una de ellas es la de concebir la labor de enseñanza como transmisión de conocimientos y la otra referida a facilitar el aprendizaje de los aprendices (Citados por Pérez et al., 2006).

Por su parte Kember, caracteriza a la enseñanza en dos planos: el primero como un proceso en el que el profesor debe centrarse en los contenidos que deben de aprender los alumnos y un segundo plano sobre la concepción que el profesor asume de la enseñanza, le permite considerar el nivel cognitivo de conocimiento

de sus alumnos y la forma en que aprenden; es decir sus creencias están orientadas a comprender los procesos de adquisición de conocimientos de sus estudiantes (Citados por Pérez et al., 2006).

No obstante, las conclusiones de estas investigaciones pueden ser objeto de debate, ya que en la evidencia empírica existen algunos casos que demuestran cierta distancia entre lo que el profesor dice hacer, como parte de su sistema representacional de creencias, y lo que realmente pone en práctica durante su desempeño como profesor. Es decir, existen determinadas incongruencias entre el pensamiento y la actuación docente.

El profesor que desde sus teorías asumidas concibe la tarea de enseñar como una mera transmisión de conocimientos acabados hacia sus estudiantes, podría desarrollar una secuencia didáctica distinta a estas concepciones y proponer algunas actividades educativas desafiantes e innovadoras que impliquen activamente la participación del educando.

Mientras que en un caso distinto, otro maestro podría afirmar que el propósito de su labor formativa es facilitar la comprensión de sus alumnos, pero durante su práctica abusaría de esquemas expositivos para impartir su clase y consideraría el resumen como principal estrategia de aprendizaje, ya que la tarea del educando sería realizar una copia literal del texto, que contaría como evidencia de un aprendizaje genuino.

Ciertamente, las creencias implícitas de los profesores acerca de su propia labor de enseñanza, repercuten y dan sentido a su actuar más explícito en un salón de clases. Por esta razón la importancia de considerar como objeto de estudio de la investigación las creencias pedagógicas de los docentes como punto de partida para la resignificación de su práctica.

Para concluir con el estudio de los diversos enfoques representacionales integrados al paradigma del pensamiento del profesor y dar paso al enfoque de teorías implícitas es necesario explicar que la investigación fenomenográfica ha mantenido su atención en el estudio de los diferentes modos de concebir el

aprendizaje y la enseñanza; en detrimento del análisis de los problemas derivados de la adquisición, desarrollo y cambio de las concepciones, abordados con mayor detenimiento dentro del enfoque de las teorías implícitas.

Por su parte Pozo (2006) explica, desde el enfoque de las teorías implícitas, que para progresar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar nuevas teorías o concepciones a los profesores para que lleven a cabo su labor formativa, tal como se concebía bajo la visión de la psicología aplicada a la educación, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, tal como se concibe al interior del paradigma proceso-producto; sino que hay que redescubrir creencias implícitas profundamente arraigadas, debido a su naturaleza encarnada y que subyacen en las prácticas de los profesores.

De acuerdo con el autor, las dimensiones del cambio representacional estarían guiadas por un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas.

### **2.3. Naturaleza, función y tipos de teorías implícitas.**

En los últimos años la investigación y el desarrollo teórico en psicología cognitiva y sociocultural acerca de la forma en que aprende el ser humano, ha validado la idea de que la construcción del conocimiento se apoya en procesos de aprendizaje constructivo, en los que el propio sujeto es capaz de elaborar, reelaborar, representarse y darle sentido al conocimiento que adquiere, mediante procesos intrapsicológicos; pero además a través de la externalización e interacción activa con otros sujetos se es capaz de construir el conocimiento mediante procesos interpsicológicos.

Así, un alumno adquiere conocimiento debido a su capacidad intrínsecamente constructiva; además la calidad de sus aprendizajes estaría determinada por la co-construcción del saber escolar en contextos colaborativos de trabajo.

En este sentido, este trabajo busca comprender cómo la naturaleza del sistema cognitivo humano, -referida a la actividad mental propia de cada sujeto-, neutraliza o en algunos casos restringe nuevas formas de aprender y adquirir estructuras explícitas de conocimiento nuevo.

No obstante, ante esta cuestión Pozo (2008), plantea que los nuevos conocimientos y formas de aprenderlos generados por la cultura humana, tienen la posibilidad de reformatear o reconstruir el funcionamiento cognitivo a partir de esas representaciones encarnadas llamadas teorías implícitas, mediante las cuales los sujetos representan su propia realidad social y educativa.

Este enfoque de estudio sobre las teorías implícitas y el cambio representacional desarrollado en las últimas décadas, explica que el aprendizaje es un proceso de explicitación del saber cotidiano, que el educando desarrolla a partir de sus propias creencias encarnadas y con la ayuda de la instrucción científica. Este aprendizaje en términos de cambio representacional, permite la adquisición progresiva de una mayor coherencia y consistencia argumental para explicar y comprender los fenómenos y tareas escolares.

Asimismo, las últimas investigaciones señalan que los distintos niveles de aprendizaje, es decir lo implícito y explícito, que son resultado de la mediación cultural entre las personas, se encuentran jerárquicamente relacionados entre sí. Es decir, lo interesante es que aprendices y maestros no abandonan del todo sus concepciones implícitas acerca de la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje; sino que este conocimiento cotidiano, puede coexistir junto con los nuevos aprendizajes explícitos y activarse de acuerdo con las exigencias y necesidades del contexto.

Estos tipos de saberes, jerárquicamente relacionados, permiten la posibilidad de atribuirle un mayor grado de consistencia a las propias teorías implícitas, y poner

en marcha mecanismos cognitivos cada vez más sofisticados que permiten elaborar un conocimiento más complejo sobre la realidad física y social.

En suma, la distinción entre cognición implícita y explícita y su grado de consistencia para explicar científicamente la realidad; así como el análisis cualitativo de la naturaleza representacional de las teorías implícitas y la consideración de los niveles de explicitación que aprendices y maestros pueden alcanzar, son hallazgos de las últimas investigaciones realizadas sobre el tema del cambio representacional que son retomadas en este trabajo para comprender los procesos de restructuración teórica de cara a la resignificación de la práctica docente.

Asimismo, estas investigaciones contribuyen a explicar la forma en que los referentes teóricos de orientación constructivista, pueden coadyuvar a que profesores de educación primaria, tengan la posibilidad de enriquecer o construir nuevas relaciones conceptuales de significado sobre su propia labor, e integrar a su práctica nuevas herramientas teóricas y metodológicas que les permitan resignificar o darle un nuevo sentido formativo a algunas de las variables metodológicas que constituyen su práctica. Bajo el principio de que únicamente se pueden transformar prácticas y creencias a partir de lo que se es como aprendiz o maestro, tomando consciencia de ello y a su vez rescatando la posibilidad interior de toda consciencia humana: el poder ser mejores en términos internos y externos.

Al respecto, comentaba una maestra durante el trabajo de investigación de campo en una escuela primaria pública:

Llevar consigo todos los días la responsabilidad de la formación integral de cuarenta y ocho o más alumnos de educación primaria durante ya varios años, y en algunos casos por más de treinta años... supone de algún modo mirarse en un espejo y tratar de

observar y preguntarse más allá de esta labor titánica: ¿qué estoy haciendo bien?, ¿qué estoy haciendo mal?, ¿qué es lo que realmente se les quedará a mis alumnos como aprendizaje para la vida?, ¿me recordarán a pesar de los años? (Rubí, 2015).

Le respondí:

Seguramente usted nunca ha caminado sola y al mirarse al espejo, no se ha visto así maestra, sino rodeada de todas las generaciones que han recibido su apoyo incondicional para su formación, como alumnos pero también como personas, y que seguramente en su interacción cotidiana han ido cambiando sus miradas y con ello transformando la realidad que les rodea (Rubí, 2015).

En este corto pero significativo pasaje de experiencia propia en el campo de investigación al interior de una primaria pública, se tuvo la oportunidad de compartir reflexiones y experiencias de aprendizaje con algunos profesores de educación primaria, que con sus dudas y con sus fuertes dosis de realidad práctica, han ido enriqueciendo, pero también complejizando la propia concepción de la forma en que aprendemos, y sobre todo, han contribuido junto con intelectuales y teóricos a formar la trama de este capítulo acerca de: las teorías implícitas hacia nuevas formas de aprender.

Por lo tanto, es relevante citar algunos ejemplos que aparecerán en el trabajo que se les debe a ellos: los profesores que son el espejo en el que se miran todas las teorías y modelos de aprendizaje, y que junto con su saber pedagógico; es decir, sus propios supuestos y creencias intuitivas de carácter implícito, en su actividad diaria de aprender y/o enseñar, es posible realizar adecuaciones conceptuales o factuales que han surgido a lo largo de la investigación y reflexión sobre su propia labor docente.

En este sentido, las teorías implícitas suponen un campo de estudio en la investigación sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza que en las dos últimas décadas ha cobrado fuerza, debido a que la psicología cognitiva ha descubierto que los procesos de aprendizaje no son esencialmente explícitos, con ello se inicia los estudios sobre la cognición implícita, como condición relevante para comprender los procesos adquisición del conocimiento escolar.

De esta manera en un mismo profesor pueden coexistir diversas representaciones alternativas, no obstante existen diferencias entre las teorías explícitas e implícitas.

Una de las diferencias entre este tipo de conocimientos, reside en el nivel de explicitación en el que se encuentran. Al respecto, Anderson contribuye a esclarecer en un primer plano, la diferencia entre el carácter implícito y explícito de todo proceso de aprendizaje, mencionando que: “son procesos explícitos aquellos de los que se puede informar, y procesos implícitos aquellos de los que no se pueden informar” (Citado por Pozo, 2013, p.73).

De acuerdo con el autor, el aprendizaje implícito se identifica cuando el profesor no puede informar o explicar, desde sus teorías asumidas, los procesos reflexivos y creativos por los cuales transitó para lograr, por ejemplo, diseñar sus planeaciones, tal como se muestra a continuación:

**Entrevistador:** ¿Cree que es importante distinguir los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las asignaturas, en el diseño de las secuencias didácticas?

**Profesora 5:** Mmm... ¿diferenciarlos?, ¿Cuáles dijistes? (sic)... no te podría contestar, creo lo hago, pero no sé cómo explicarlos...no te podría contestar.

Mientras que el aprendizaje sería explícito cuando el profesor, por ejemplo, puede informar o explicar los procesos reflexivos por los cuales se transita para lograr el diseño de una secuencia didáctica, tal como se muestra a continuación:

**Entrevistador:** ¿Cómo cree que se puede diseñar una secuencia didáctica?

**Profesora 4:** Principalmente, voy explorando que es lo que saben los niños, eh... algunas cosas se anotan, otras se comentan, eh... posteriormente, les pongo un propósito de la clase que vamos a trabajar, que es lo que vamos hacer. Por ejemplo, en español analizamos los tres proyectos que maneja el contenido del libro y este... se les va proponiendo cosas como entrevistas, hacer escritos, o sea irlos interesando en el bloque. Posteriormente, trabajamos con el libro, porque el libro te induce a través de sus preguntas al método de la construcción del conocimiento.

Entonces los profesores pueden adquirir representaciones de forma implícita acerca de cómo elaborar sus planeaciones y llevar a la práctica actividades de aprendizaje al interior de las aulas, pero en algunas ocasiones, difícilmente lo pueden explicar con sus propias palabras; ya que no son conscientes de que lo hacen durante la cotidianidad con sus alumnos.

Ese saber práctico de naturaleza inconsciente, tanto de profesores y alumnos, acerca de qué es y cómo llevar a cabo la tarea escolar, es el resultado de las teorías implícitas que se refleja, en gran medida, durante las actividades de planeación y ejecución de actividades de aprendizaje, (la forma en que el profesor elige y organiza los temas para impartirlos después en clase, la elección sobre si se trabaja de forma individual o mediante el trabajo colaborativo, y la determinación de una forma y herramienta para evaluar lo aprendido por los alumnos).

Estas concepciones acerca de cómo desarrollar la práctica docente, estarían determinada por esas creencias implícitas que los profesores tienen de lo que es aprender y las formas de incidir para mejorar la calidad de esos aprendizajes.

En este sentido, comprender las diferencias entre las concepciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, es un primer paso para tratar de conceptualizar a las representaciones inconscientes que determinan la labor docente. Al respecto se muestra una tabla elaborada por Pozo (2013), que contribuye a esclarecer el origen, la naturaleza, el funcionamiento y la forma en que cambian los dos tipos de teorías referentes a la forma de aprender del sujeto.

Tabla 3. Diferencias entre las concepciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza.

	<b>Teorías implícitas</b>	<b>Teorías explícitas</b>
<b>¿Cuál es su origen?</b>	-Aprendizaje implícito, no consciente. -Experiencia personal. -Educación informal.	-Aprendizaje explícito, consciente -Reflexión y comunicación social. -Educación e instrucción formal.
<b>¿Cuál es su naturaleza?</b>  <b>¿Cómo funcionan?</b>	-Saber hacer, naturaleza procedimental. -Función pragmática (tener éxito) -Naturaleza más situada y contextual. -Naturaleza encarnada -Activación automática, difíciles de controlar conscientemente.	-Saber decir o expresar: naturaleza verbal. -Función epistémica: comprender -Naturaleza más general o independiente del contexto -Naturaleza simbólica -Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
<b>¿Cómo cambian?</b>	-Por procesos repetitivos o por asociación. -Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberadora. -No se abandonan o se hacen difícilmente	-Por procesos asociativos, pero sobre todo por comprensión o reestructuración. -Más fáciles de cambiar deliberadamente. -Más fáciles de abandonar o sustituir por otras.

Fuente: Pozo, 2013, p. 72

De acuerdo con la tabla anterior, un rasgo que diferencia a lo explícito de lo implícito es su origen, debido a que estas últimas concepciones pueden ser producto del aprendizaje informal, es decir, tal vez el profesor durante su experiencia como estudiante vivió un modelo de enseñanza con el que se sintió identificado por creer que era el idóneo para aprender, y lo llegó a internalizar como modelo propio para enseñar ahora en su rol como profesor.

La forma en que se adquieren estas percepciones implícitas acerca de cómo enseñar y cómo aprenden los alumnos, en la mayoría de profesores, se logra a través de un proceso asociativo, quienes recuperan de manera inconsciente algún modelo de enseñanza docente. Tal es el caso de la profesora entrevistada, que explica la mejor forma de interactuar con el grupo escolar y el origen de estas creencias:

**Entrevistador:** ¿De su práctica docente, a partir de las cuestiones planteadas, cambiaría algo en ella?

**Profesora 8:** Ser más estricta, te digo que muchas personas me han dicho: -o sea es que tú te debes de imponer, te debes de empoderar. Yo siento, si tú te pones en ese plan menos te van a responder ¿no? sería en eso, hacerte un poquito más estricta y ahora sí que hay veces que cuesta. Proponerme en si va s a decir algo, lo vas a cumplir, porque si no de allí te van a agarrar y se te van a ir, entonces en ese aspecto.

**Entrevistador:** ¿Eso de ser exigente maestra quiénes se lo han transmitido?

**Profesora 8:** Los maestros que ya estaban en la escuela. De hecho cuando yo entré en febrero, entonces hasta este nuevo ciclo me dieron grupo. Entonces yo ya había trabajado con primeros y cuando me dicen: te toca sexto fue de ¡no por favor!. Entonces me dijeron tu tranquila, tú, eso sí fue lo primero que me dijeron, tú ponte ruda, ponte en tu papel de autoridad; pero finalmente yo no pude. O sea yo llegué aquí, y a ver yo no quiero ser así, yo quiero ser buena onda con ustedes pero necesito que ustedes me den respeto. Por eso se ponían los puntos claros si en algún momento necesitas algo te lo voy a dar pero con respeto.

Yo lo tomo de los dos, ahora sí que ni muy muy, ni tan tan (sic). Pero en eso, si me gustaría ser exigente. De la universidad allí nos enseñaron a planear, prácticas profesionales y de salir a una

institución, y hacer planeaciones para ir a la institución, y hacer coloquios y exponer que es lo que querías (Rubí, 2015).

Mientras que el saber científico de naturaleza explícita, a diferencia del conocimiento cotidiano, es producto de la educación formal; es decir, es el saber adquirido por los profesores a través de su participación en cursos y talleres de actualización, basados en el intercambio de significados más formales, complejos y abstractos sobre su propia labor de enseñanza.

Otro punto divergente se refiere a que las teorías implícitas están vinculadas al saber hacer de naturaleza procedimental y las teorías científicas se relacionan con un saber decir; es decir al discurso pedagógico perteneciente al plano explícito del conocimiento. Esta naturaleza diferenciada del saber conduciría a la dificultad por parte del profesor de verbalizar y explicar sistemáticamente los fundamentos y sentidos de su actuación didáctica, ya que se situaría en un plano más inconsciente de su pensamiento.

Asimismo, derivado de la naturaleza del tipo de teoría, podrían existir incongruencias entre lo que se dice y se hace en la práctica; ya que en ocasiones el discurso pedagógico posee mayor consistencia teórica de la que realmente refleja la actuación didáctica.

Por otra parte, las representaciones implícitas de los profesores poseen una *función pragmática*, a través de la cual se buscan soluciones rápidas e inmediatas a problemáticas educativas complejas, tratando de evitar mayores esfuerzos que involucren el empleo de herramientas cognitivas de orden superior para su solución, como el análisis o la reflexión, por significar un mayor esfuerzo intelectual.

La función de las teorías implícitas consiste en controlar y predecir los hechos suscitados en los contextos escolares y para desarrollar escenarios de

aprendizaje rutinarios que son considerados por los profesores como eficaces frente a la heterogeneidad de estilos de aprendizaje; mostrando así un cierto escepticismo ante el discurso científico.

El siguiente fragmento de entrevista corresponde a un profesor de educación primaria y muestra como las teorías encarnadas que subyacen en sus concepciones son capaces de neutralizar su percepción en torno a la trascendencia e importancia que la RIEB 2011 puede tener al interior de su práctica docente:

**Entrevistador:** Maestro de acuerdo con la RIEB 2011, ¿Cree haber cambiado sus prácticas educativas? (nos podría hablar de un antes y un después).

**Profesor 7: No,** tengo yo una línea ya como enseño y me ha dado mucho resultado, con resultados en mis alumnos, en la olimpiada que tuve el primer lugar en sexto año. Yo tengo mi estilo de enseñar, mi forma de ver los contenidos no me meto mucho en actividades lúdicas, más poner en práctica. A nivel zona obtuvimos el primer lugar y en el 2010 el premio de ENLACE (Rubí, 2015).

No obstante, ¿la naturaleza implícita implicaría que las creencias docentes son inconsistentes?. De acuerdo con Pozo (2001) las teorías implícitas no adolecen de una consistencia conceptual; ya que proporcionan una visión coherente y sistemática del mundo en situaciones o contextos que comparten rasgos comunes; sin embargo a diferencia de las teorías científicas las de naturaleza implícita no poseen una coherencia argumental; es decir un propósito explicativo que caracteriza al discurso científico; ya que su propósito no es epistémico, sino pragmático.

A través de la función epistémica de las teorías científicas, los profesores buscan dar significado a su pensamiento pedagógico y por ende a sus acciones

didácticas; para lo cual, es necesario convertir el mundo de la educación en un problema y al currículo escolar en un marco de actuación, del cual se pueden diseñar una serie de hipótesis para verificarlas en la realidad y así producir conocimiento pedagógico desde la práctica. Por lo tanto, esta visión epistémica poseería mayor coherencia argumental y poder explicativo para comprender la complejidad del fenómeno educativo.

Al respecto, otra profesora de la misma escuela, asume durante la entrevista una postura crítica ante la RIEB 2011, evidenciándose una actitud epistémica para comprender lo que sucede durante la puesta en marcha de los planes y programas de estudio:

**Entrevistador:** ¿Qué ha significado para usted la RIEB 2011?

**Profesora 4:** Bueno... pues realmente es muy ambiciosa, desgraciadamente en México primero se planean o se tiene el programa, pero posteriormente, se ven las instalaciones o las cosas con las que cuentan las escuelas, los maestros o los alumnos. Eh... es muy ambiciosa, es buena, pero no estamos aún preparados, de hecho tienen que ser escuelas de tiempo completo para abarcar todo; y así realmente vamos a grandes rasgos tratando de cubrir lo principal de cada situación que está marcando la RIEB.

Desgraciadamente, quienes se encargan de realizar estas reformas son personas que no tienen a veces ni un solo contacto, es más ni siquiera tienen una formación docente normalista o de ningún tipo, son simplemente funcionarios que responden a lo que se les solicita en el momento, pero no tienen contacto ni con los padres de familia, ni con los niños, ni con su entorno, que nosotros sí tenemos día con día (Rubí, 2015).

Por otra parte, a pesar de que las teorías implícitas son menos consistentes que las teorías científicas por ser más locales y contar con mayor dificultad para ser transferibles a otros contextos escolares, constituyen un conocimiento más aceptado por los profesores, quienes consideran que su experiencia adquirida a través de muchos años, y que en pocas ocasiones ha sido retomada como objeto de reflexión, puede seguir funcionando eficazmente en diversos contextos escolares.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento se muestra la forma en que la naturaleza pragmática de las teorías implícitas influye en la concepción externalista que el profesor asume sobre el proceso de aprendizaje, negando así la existencia de otros factores cognitivos y contextuales que influyen en la adquisición del conocimiento.

**Entrevistador:** Durante su desarrollo profesional, le ha surgido la duda acerca de ¿cómo aprenden sus alumnos?

**Profesor 5:** Pues... ¿Cómo aprenden?. Yo les he dicho a ellos practicando todo lo que revisamos, practicando, practicando. Yo les pongo un ejemplo muy sencillo, sus mamás en casa para cocinar: ¿cómo aprendieron?, pues cocinando. Ellos al leer leyendo, a escribir, escribiendo. Todo práctica, práctica, práctica. Si nosotros les ponemos un ejemplo difícil les va a costar, pero luego van ir tomando en cuenta todos esos aspectos que les van fallando y lo van a resolver muy fácilmente. Y cuando se les pone un problema fácil pues lógicamente que lo resuelven muy rápido. Pero muchos están acostumbrados a empezar de lo sencillo a lo difícil y yo lo tomo al contrario.

Más bien como me doy cuenta de que si aprendieron, pues bueno porque lo ponen en práctica (Rubí, 2015).

En este caso ¿qué sucedería si el profesor entrevistado se enfrentará con un alumno que a pesar de practicar un procedimiento matemático no consiguiera consolidar el aprendizaje esperado de la asignatura?. El maestro estaría envuelto en una situación de incertidumbre que lo conduciría al desarrollo de un conflicto cognitivo y a replantearse su concepción acerca del proceso de aprendizaje y consigo sus estrategias de enseñanza para mejorarlas.

Asimismo, esta situación mostraría al profesor la ineficacia de sus propias creencias intuitivas, que hasta ese momento consideraba eran una fórmula de enseñanza infalible y al mismo tiempo lo conduciría a la necesidad de revisar algunos elementos teóricos del conocimiento explícito, que a diferencia del nivel implícito, tiene un carácter más abstracto y racional, para tratar de comprender otras formas en las que aprenden sus alumnos y diseñar nuevas estrategias de enseñanza más eficaces.

En suma, un criterio de superioridad epistemológica de una teoría sobre otra es su mayor grado de generalidad o transferencia a nuevas situaciones y tareas; así como su mayor consistencia referida al nivel de coherencia argumental o explicativa que puede alcanzar desde las concepciones científicas del conocimiento (Pozo, Pérez, Sanz y Limón citado por Gómez, 2001).

Desde esta visión las teorías implícitas serían menos consistentes que las teorías científicas, ya que están más ligadas al contexto; no obstante poseerían un mayor grado de contenido emocional respecto a las teorías científicas, ya que son redes de significado que se sienten y viven en el propio sistema de creencias y valores, más que un conocimiento racional y académico, que regularmente es producto de la instrucción científica (Pozo, 2008).

Este contenido emocional propio de las creencias de todo profesor, fue develado en varios momentos de las entrevistas, como se muestran a continuación:

**Entrevistador:** Seguramente profesor(a), usted tiene un sinfín de historias profesionales que compartir a lo largo de su labor formativa, con base en ello ¿podría compartirnos que significa para usted ser maestro?

**Profesor 5:** Siempre lo he comentado y lo digo a los padres de familia: amo mi profesión, me gusta mi trabajo, lo hago con mucho cariño, y me ha dado muchas satisfacciones, por lo menos por parte de mis alumnos y alguna que otra madre de familia. Pero en conclusión amo mi trabajo.

**Profesor 6:** Es ah! Parte de lo que yo elegí para poder ayudar a entender, guiar a los chiquitos, me encanta tratar con niños. Nada más que estoy viendo que durante el proceso de treinta y tres años, los niños la actitud de los padres, todo ha cambiado mucho, mucho. Han ido cambiando temas, instrumentos hasta la forma de tratar al maestro. Entonces si es triste ver como el maestro ha ido pues decayendo en lo que al principio eras tú principal, tú como base principal y ahora que ya no tienes ni apoyo ni nada de nada, o sea, ya no representas más que una persona que cuida a un grupo de chiquitos ((Rubí, 2015).

Este arraigo corporal o encarnado de las creencias implícitas, de acuerdo con el autor, contrasta con la naturaleza abstracta y el desarraigo del conocimiento científico, que es considerado con mayor consistencia para construir verdades relativas sobre la realidad.

Por esta razón, las teorías implícitas de naturaleza más encarnada son también más persistentes y más difíciles de modificar a través de procesos de instrucción explícita. De esta forma, el análisis de la diferenciación de los niveles de consistencia de cada tipo de teorías puede ser muy útil para detectar aquellos

aspectos principales de las concepciones y prácticas docentes que requieren un cambio conceptual en profundidad.

A partir de esta concepción gradual de la consistencia teórica que constituye la naturaleza representacional de las teorías implícitas, se logra superar el dualismo entre el conocimiento explícito e implícito planteado en las primeras investigaciones sobre este tema, que en la actualidad ha fragmentado el sentido y significado de la enseñanza y asimismo ha conducido a la supervalorización de las investigaciones educativas ajenas al plano práctico, en detrimento de las posibles indagaciones sistemáticas que se pueden producir a partir del saber generado del propio maestro acerca de su labor de enseñanza.

Finalmente otro rasgo que permite diferenciar estos dos tipos de conocimiento que configuran el pensamiento práctico del profesor, es la falta de control y de autorregulación que caracterizan a las creencias de los profesores, frente al carácter deliberado y premeditado de lo explícito. Es decir, las actuaciones de los profesores suceden a pesar de ellos, sus acciones están en función de cuestiones dadas y acabadas listas para ejecutarse. Al respecto, una profesora de primaria comparte, desde sus creencias pedagógicas, los beneficios que implican planear sus clases:

**Entrevistador:** ¿Cuáles son los beneficios que la planeación tiene para desarrollar sus actividades de aprendizaje?

**Profesor 5:** Bueno principalmente cumplir con lo que se nos solicita por parte de la SEP, seguir su curriculum, mmm...Las curricula que maneja cada programa dependiendo del nivel para llegar a un propósito en común tanto de autoridades como nosotros frente a grupo (Rubí, 2015).

Este rasgo de automatización y poca regulación de las teorías implícitas, se identifica durante la fase planificación de las clases, cuando el profesor guía su

práctica mediante la lógica disciplinar del libro de texto, o en otros casos, decide seguir las prescripciones de planeaciones ya elaboradas.

Esta situación refleja que los profesores no toman conscientemente las decisiones pedagógicas que les permitan guiar su acción, sino son en parte las decisiones educativas tomadas por otros actores, quienes dirigen la práctica de los docentes, reflejándose así el perfil del profesor como aplicador del conocimiento escolar.

Al respecto, uno de los profesores entrevistados comparte su experiencia acerca de cómo ha vivido y qué ha significado la RIEB 2011, en relación con su labor de enseñanza y la forma en que aprenden sus alumnos:

**Entrevistador:** ¿Qué ha significado para usted la RIEB 2011 maestro?

**Profesor 7:** Pues para mí cambios ha habido muchos desde que yo egresé. Estuvo la de 2003, esta que estamos viviendo ahorita, y pues no me he metido muy a fondo. Yo me dedico a enseñar y a eso, la verdad, honestamente.

**Entrevistador:** ¿Cree haber cambiado sus concepciones sobre cómo planear sus clases? (nos podría hablar un antes y un después)

**Profesor 7:** No, o sea yo siempre he planeado de una forma y sigo haciendo a mi estilo, sólo se agregan algunos aspectos o cambiar el nombre, antes eran pues otros nombres, ahora son los formatos. Aparte lo que cuenta mucho es la experiencia, bueno lo años que ya tengo... bueno yo considero de los años que ya tengo.

**Entrevistador:** ¿Cree haber cambiado sus prácticas educativas? (nos podría hablar de un antes y un después).

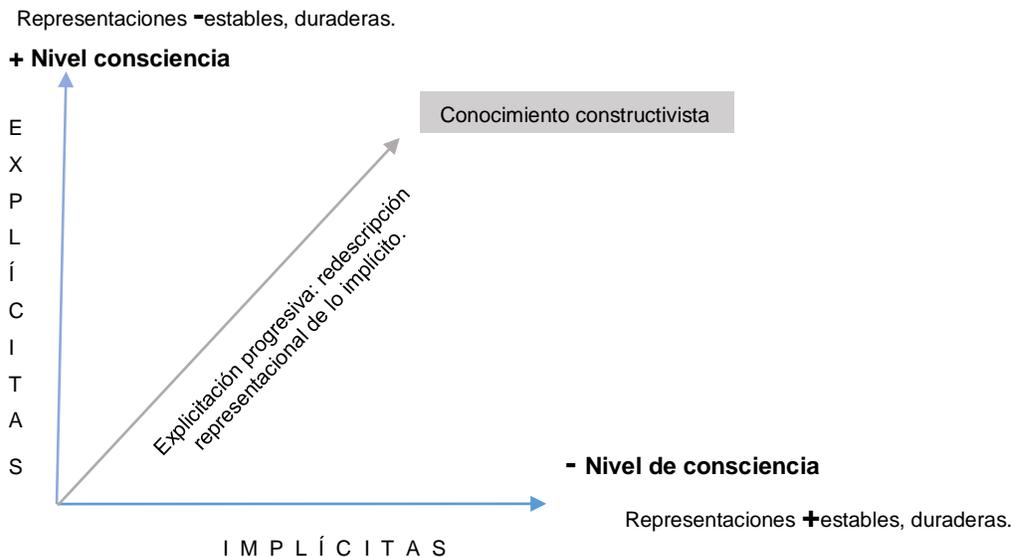
**Profesor 7:** No, tengo yo una línea de cómo enseño y me ha dado mucho resultado, con resultados en mis alumnos, en la olimpiada que he tenido en sexto año. Yo tengo mi estilo de enseñar, mi forma

de ver los contenidos no me meto mucho en actividades lúdicas, más poner en práctica. A nivel zona obtuvimos el primer lugar y en el 2010 el premio de ENLACE (Rubí, 2015).

Como parte de las reflexiones de este apartado, la siguiente figura muestra que el cambio conceptual implica un incremento de la consciencia, vinculada posiblemente a los niveles de explicitación de las representaciones implícitas (Pozo et al., 2001).

De esta manera a mayor nivel de consciencia, mediante la explicitación progresiva de los niveles implícitos de conocimiento, la naturaleza de las teorías implícitas es menos estable y duradera; ya que son más fáciles de redescibir mediante la instrucción científica. Por el contrario, las creencias pedagógicas con menor grado de consistencia teórica y por consiguiente con menor nivel de consciencia son más persistentes y más difíciles de modificar, por ser más estables y duraderas

Figura 8. Características de las teorías implícitas y su relación con el proceso de explicitación para su redescipción.



Fuente: Elaboración propia con base en Pozo (2006)

## Tipos de teorías implícitas como concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Pozo (2013), existen diferentes tipos de teorías implícitas identificadas cómo: a) teoría directa, b) teoría interpretativa y c) teoría constructiva.

Estos tipos de teorías implícitas, poseen concepciones distintas acerca de cómo se aprende y sobre cual es la función de la enseñanza. La siguiente tabla sintetiza el posicionamiento epistemológico, ontológico y conceptual de cada uno de los tipos de teorías implícitas.

Tabla 4. Teorías implícitas sobre el aprendizaje.

Supuestos	Teoría implícita		
	Directa	Interpretativa	Constructiva
	<b>Realismo ingenuo</b>	<b>Realismo interpretativo</b>	<b>Constructivismo</b>
<b>Epistemológico</b>	<b>Dualismo</b>	<b>Pluralismo</b>	<b>Relativismo</b>
¿Cuál es la relación entre el conocimiento y su objeto?	El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grado de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos	El conocimiento refleja el objeto de manera borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de las técnicas adecuadas de medición, contrastación.	El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esta construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto.
<b>Ontológicos</b>	<b>Estados y sucesos</b>	<b>Procesos</b>	<b>Sistemas</b>
¿Qué clase de entidad es el aprendizaje?	Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	El aprendizaje se concibe en términos de procesos, que van aumentando en complejidad, determinados por diversos factores; evolutivos, cognitivos, motivacionales.	Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.

<b>Conceptuales</b> ¿Qué tipo de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teorías y cómo se estructura ésta?	<b>Datos y hechos</b> Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (motivación, práctica, exposición al conocimiento, etc.) y los resultados del aprendizaje	<b>Causalidad lineal: de simple a compleja</b> La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados.	<b>Interacción</b> Se considera las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito.
--	--	---	--

Fuente: Pozo, 2013.

La teoría directa concibe el proceso de aprendizaje desde una posición simple e ingenua; ya que adquirir conocimiento, desde estas representaciones, implica realizar copias lo más exactas posibles de la realidad observable.

Por lo tanto, desde este tipo de teoría, se niega la capacidad intrínsecamente constructiva que el alumno aporta sobre el objeto de conocimiento; asimismo no se admiten los diferentes niveles de significatividad que pueden construirse sobre los contenidos escolares, ya que el aprendizaje más que ser un proceso es el logro de estados de conocimientos acabados, y el alumno los demuestra alcanzar a través de la repetición fiel de los contenidos de enseñanza. Así, el aprendizaje es de tipo reproductivo y superficial.

Asimismo, la teoría directa como concepción más simple del pensamiento, asume que la enseñanza es una labor de transmisión de información y datos aislados que el profesor realiza y que son presentados de acuerdo con la lógica disciplinar del currículo escolar, sin la consideración de la mediación de variables contextuales que determinan en la calidad de interacción entre aprendices y maestros.

Por su parte, la postura interpretativa compartiría algunos rasgos similares con las teorías directas acerca de la concepción de aprendizaje, que implicaría también imitar la realidad; no obstante, se admitirían la existencia de diversos procesos

intrapsicológicos como la motivación e interés del aprendiz, que median en la construcción del conocimiento. Es un aprendizaje activo pero reproductivo.

La enseñanza se concebiría como una práctica social y de intercambios comunicativos entre profesor y aprendices. Una interacción educativa en la que se admitirían la existencia de algunas variables contextuales que influirían en una enseñanza eficaz. No obstante, la finalidad de la instrucción educativa estaría dirigida al dominio disciplinar, sobre todo de los contenidos de tipo factual y conceptual.

Finalmente, desde una concepción constructivista el aprendizaje es un proceso social, gobernado por factores intrapsicológicos e interpsicológicos, que implica la modificación de esquemas de conocimiento en el alumno, y cuya adquisición del conocimiento es alcanzada en diversos grados de significatividad.

Respecto a la enseñanza, ésta es asumida como una práctica social y discursiva que se desarrolla en contextos altamente colaborativos de trabajo. Desde una teoría constructivista se asumiría que la finalidad de una enseñanza eficaz es fomentar la capacidad del estudiante para regular su propio aprendizaje; es decir contribuir a que los alumnos construyan por sí mismos aprendizajes significativos.

Para lograr estos propósitos una concepción constructivista de la enseñanza emplea los *mecanismos de influencia educativa* (Colomina y Onrubia, 2014), entre los cuales se encuentra el ajuste de la ayuda pedagógica que el profesor realiza conforme el estudiante avanza en la consecución de aprendizajes esperados.

Así, este tipo de teorías implícitas contribuyen a identificar, primeramente los rasgos prototípicos de cada teoría existente en los profesores e incluso en aprendices y la forma en que estas representaciones influyen en la toma de decisiones y diversas formas de actuación en el salón de clases.

## **2.4. Antecedentes de los estudios sobre el cambio representacional.**

Una de las primeras explicaciones sistemáticas realizadas sobre el tema de cambio conceptual en las personas fueron elaboradas por Posner, Strike, Hewson y Gertzog en la década de 1980 quienes elaboraban diferentes propuestas sobre cómo enseñar ciencia para promover el cambio conceptual. Dichos trabajos se inspiraron en la Teoría de la equilibración de Jean Piaget y en los estudios de Lakatos y Khun (Citados por Quintanilla, 2008).

Estas primeras investigaciones suponían que la transformación de la mente de las personas consistía en la sustitución de sus ideas, - construidas mayoritariamente en la cotidianidad-, por otras concepciones alternativas generadas en los contextos científicos, que hasta la actualidad siguen siendo consideradas como un conocimiento con mayor rigor y valor académico, respecto a las representaciones surgidas en el contexto social cotidiano.

Asimismo, Driver y Viennot planteaban que las ideas previas en las personas habría que detectarlas para ser erradicadas, ya que este conocimiento cotidiano era una de las causas por las cuales los alumnos no comprendían correctamente los conceptos científicos (Citados por Quintanilla, 2008).

De esta manera, los supuestos teóricos propios de esta propuesta epistemológica empezaron a ser cuestionables y conforme avanzaban los estudios respecto al tema fueron objeto de debate y análisis minucioso. No obstante, a partir de estos trabajos se fue construyendo una firme convicción de que la calidad de los aprendizajes dependía de la recuperación y activación de las ideas previas de los alumnos que se construían mayoritariamente en el ambiente familiar.

Por otra parte, los trabajos de Ausubel, advertían ya en sus reflexiones contenidas en la Teoría del aprendizaje significativo que los esquemas previos de las personas servían para atribuirle sentido a los nuevos saberes y que la comprensión requería

de la construcción de puentes cognitivos entre el saber preexistente y el nuevo; de tal forma que una vez establecidas estas relaciones era posible que las ideas previas experimentaran transformaciones de enriquecimiento conceptual, que a su vez desencadenarán en nuevas significaciones más elaboradas del propio saber (Citado por Martín et al., 2014).

De esta manera, se avanza en la comprensión de varias cuestiones, una de ellas es admitir la importancia que tiene la presencia del conocimiento cotidiano del alumno en las aulas para construir el aprendizaje y transitar hacia sentidos distintos atribuidos a los contenidos escolares. Por otra parte aceptar que además del conocimiento explícito es necesario también considerar los niveles implícitos de conocimiento para poder aprender más y mejor.

En estudios más recientes respecto al cambio conceptual (Rodrigo, Pozo, Rodríguez, Moneo citados por Quintanilla, 2008), se demuestra que las personas son capaces de emplear los diversos tipos de conocimiento, tanto explícitos como implícitos y que constituyen el sistema cognitivo, en función de las demandas del contexto.

Este hallazgo, demuestra que las teorías implícitas, -que son producto de una doble herencia tanto del ámbito sociocultural como del biológico y por ende forman parte de la historia cognitiva del sujeto-, no pueden llegar a desaparecer o ser erradicadas del sistema cognitivo de las personas, sino más bien coexisten de forma jerarquizada con las concepciones explícitas surgidas del contexto científico.

En síntesis, a diferencia de las explicaciones en las investigaciones anteriores en los que la sustitución de unas ideas por otras sustentaban los procesos y dimensiones de cambio conceptual, estas investigaciones más recientes (Rodrigo et al., citado por Quintanilla, 2008), entienden el cambio representacional como una construcción de teorías científicas a partir de lo que el aprendiz ya sabe; es decir, diversas teorías tanto de naturaleza implícita como explícita pueden convivir en la

estructura cognitiva y su utilización depende del contexto donde el individuo las activa, en función de las exigencias externas. Asimismo, se admite que no existen dos niveles dicotómicos de conocimiento, es decir explícito e implícito, sino que es un saber que se complementa y que permanentemente está en grados de explicitación en función del contexto de utilización.

Estas posiciones respecto al estudio del cambio conceptual resultan mucho más ajustadas para la construcción de modelos de formación docente que permitan la reestructuración de las concepciones y creencias pedagógicas de los profesores, para lograr evolucionar hacia modelos didácticos con mayores rasgos constructivistas.

#### **2.4.1. El cambio representacional de las teorías implícitas para la resignificación de la práctica docente.**

Las personas a lo largo de su desarrollo humano y en la medida en que participan activamente en la sociedad, ponen en marcha mecanismos intra e interpsicológicos cada vez más sofisticados que les permiten construir representaciones múltiples sobre un determinado dominio de la realidad (Simón, 2001).

No obstante, gran parte de la construcción del conocimiento escolar y académico está guiada por un saber de naturaleza implícita, a través del cual aprendices y maestros organizan, predicen y actúan sobre el entorno educativo, con independencia de sus intentos conscientes por comprender los fundamentos de sus actuaciones. Es decir, las creencias de las personas son la base del conocimiento explícito y en cierta medida no desaparecen, sino que logran coexistir con las teorías explícitas y de forma jerárquica se activan de acuerdo con las exigencias del contexto en el que se actúe.

De tal manera, que la construcción del conocimiento científico, de acuerdo con Karmiloff-Smith, posee dos dimensiones constitutivas, una de ellas es el saber

explícito que las personas adquieren de la instrucción escolarizada y formal, y otra de ellas el nivel implícito del conocimiento que hunde sus raíces en las creencias y concepciones ocultas en los modelos representacionales de las personas, y consecuentemente de mayor dificultad en su acceso (Correa y Rodrigo, 2001).

Con todo esto conviene advertir que los rasgos diferenciales en la epistemología constructiva de cada tipo de conocimiento, no son necesariamente compatibles entre sí, lo cual implica considerar que el aprendizaje escolar entendido en términos de cambio conceptual, es un fenómeno complejo que requiere de un proceso de negociación de significados que derive en una redescrición de las ideas previas con ayuda de la instrucción formal de naturaleza científica.

El proceso de redescrición como rasgo evidenciable del cambio representacional de acuerdo con Correa (et al., 2001) es el resultado de un proceso de cambio global de esquemas, que requiere para su consolidación una serie de cambios conceptuales que progresivamente preparan el camino para experimentar nuevas formas de vivir el aprendizaje y la enseñanza por parte de profesores y alumnos, mediante la redescrición de las teorías implícitas.

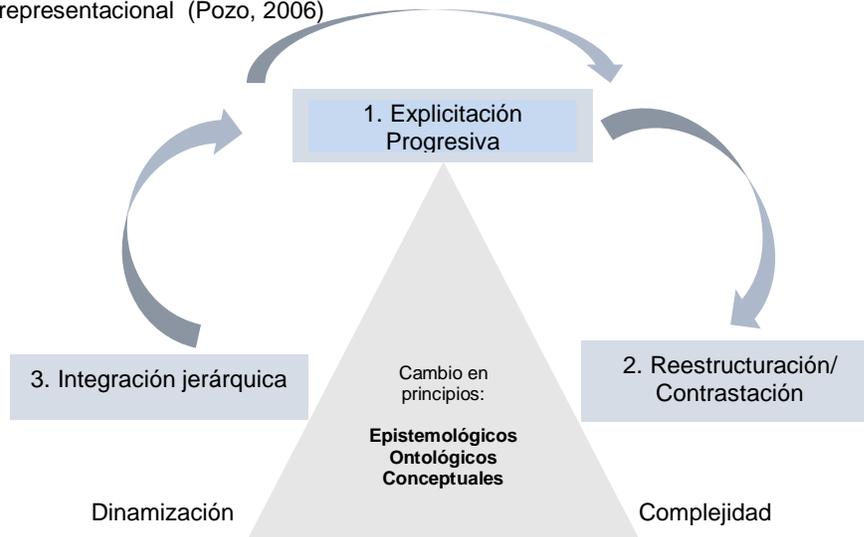
#### **2.4.2. Procesos y dimensiones del cambio representacional: Hacia la reestructuración de las teorías implícitas.**

En este sentido, las investigaciones más recientes realizadas sobre el tema del cambio representacional conducen a comprender que la transformación de la mente de las personas no puede ser entendido de forma ingenua y simple como una mera sustitución de un conocimiento intuitivo, adquirido en la cotidianidad, por otro conocimiento de corte científico.

El cambio representacional requiere de estudiar la epistemología y consistencia teórica de las teorías implícitas y el conocimiento científico, con el propósito de comprender la forma en que coexisten múltiples representaciones en la estructura

cognitiva de aprendices y maestros y la forma en que se activan dichos conocimientos, de acuerdo con las exigencias del contexto y su nivel de explicitación. La siguiente figura muestra los tres procesos esenciales para el cambio representacional.

Figura 9. Cambio representacional (Pozo, 2006)



Fuente: Pozo (2006)

*1. Aprender a explicitar el conocimiento implícito para poder transformarlo.* Actualmente, se sabe por los estudios de Karmiloff-Smith que el conocimiento humano puede experimentar transformaciones progresivas en el momento de transitar de su representación implícita, y por lo tanto inconsciente e intuitiva, hacia un conocimiento explícito, y por lo tanto más accesible a la consciencia y con mayor poder de verbalización (Citado por Simón, 2001).

El acceso progresivo y consciente a los contenidos mentales, tiene como propósito usar consistentemente; es decir con un mayor nivel de coherencia argumental y epistémica, el saber explícito proporcionando así mayor consistencia a las teorías implícitas que los profesores poseen sobre la forma de planear y desarrollar sus actividades de enseñanza-aprendizaje (Gómez y Pozo, 2001).

En este sentido, los profesores logran experimentar un acercamiento a su conocimiento intuitivo, que les permitan vivir cambios en el formato representacional de sus estructuras mentales y así poder mejorar sus prácticas de enseñanza.

Esto es, que logren transitar de esquemas cognitivos centrados en relaciones causales y lineales, a través de los cuales se explican a sí mismos y a los otros lo que sucede al interior de las escuelas, hacia estructuras mentales más complejas que implican el desarrollo de un pensamiento estratégico y sistémico, basado en la interacción multifactorial para analizar más ampliamente la realidad educativa.

La base del proceso de explicitación es partir del conocimiento implícito de los profesores y someter sus limitaciones de consistencia de este saber intuitivo, a situaciones profesionales de carácter inédito, que conlleven a verificar la superioridad epistemológica que las teorías científicas poseen sobre las teorías implícitas en la resolución de la problemática planteada.

De acuerdo con esta idea, explicitar una representación no es tan simple como encender la luz en una mente oscura para lograr descubrir los propios pensamientos; sino dotar de nuevo significado a los ya existentes, en la medida en que se relacionen explícitamente con otras representaciones, generando así nuevas redes de significado más complejas.

De acuerdo con Pozo (2008), cuando el profesor se enfrenta a un reto o algún tipo de conflicto cognitivo o sociocognitivo que transgreda sus representaciones implícitas, se está en óptimas condiciones de experimentar procesos de metacognición; es decir pensar el propio pensamiento y así poder generar representaciones más complejas y adecuadas a las exigencias de la demanda contextual. De esta manera, los profesores reflexionan progresivamente sobre las limitaciones epistémicas que su conocimiento práctico poseen en situaciones de mayor complejidad educativa.

Asimismo, los aportes desde la perspectiva constructivista de corte sociocultural enriquecen las formas en que los docentes pueden experimentar procesos de concientización progresiva. Esto es mediante el trabajo en contextos de reflexión colaborativa, donde la participación intrínsecamente constructiva del profesor experimente niveles de explicitación en la construcción social del conocimiento, gracias a la resolución de conflictos cognitivos y sociocognitivos.

En este sentido la entrevista semi-estructurada facilitó hacerles el planteamiento de diversos dilemas a los profesores para estudiar su contenidos conceptuales, con diversos grados de implícitud-explicitud, ya que como es sabido en la estructura cognitiva de un maestro pueden coexistir formas de conocimiento en diversos estados representacionales.

Al respecto, una profesora participante en la investigación muestra algunos rasgos representativos del proceso de explicitación, a través del diálogo reflexivo sostenido en el marco de la entrevista, sobre la importancia acerca de la diferenciación de los tipos de contenidos para el diseño de situaciones didácticas.

**Entrevistador:** ¿Cree que es importante distinguir los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), de las asignaturas en el diseño de las situaciones didácticas?

**Profesora 6:** Haber... mmm... ahí. ¿Ellos como tal?

**Entrevistador:** Más bien cuando hace el esfuerzo creativo por planear profesora.

**Profesora 6:** Sí, debería de... pero nunca he puesto atención fíjate, por eso te pregunte: ¿cómo?, o sea nunca he puesto atención en ese sentido.

**Entrevistador:** ¿Por qué cree que sea bueno distinguir entre estos tipos de contenidos?,

**Profesora 6:** No sé (ríe). Nunca me he puesto como tal a distinguirlos, pero si sería importante verlo así... incluso creo que me

podría ayudar a formular mis objetivos (ríe), me podría ayudar... nunca me había puesto a pensar en esos conceptos que me pusiste.

**Entrevistador:** ¿De su práctica docente a partir de las cuestiones planteadas, cambiara algo en ella?

**Profesora 6:** Pues yo digo que sí, porque hay unos contenidos que yo me quede así de... ¡no lo he hecho y tengo que aplicarlo!,

**Entrevistador:** ¿Cómo cuáles aspectos consideraría importantes cambiar?

**Profesora 6:** Si, por ejemplo, en algunos aspectos, que en varias cosas que me dijiste. Por ejemplo, las estrategias que dices: ¡oye si las empleo! y jamás me había puesto como tal a pensar: ¡lo estoy haciendo así!, o sea me quedé cosas con ¡si, si lo hago!, o sea hago esto y esto, pero nunca me había puesto a pensar (Rubí, 2015).

En el diálogo anterior, se observa que la formulación misma de la pregunta conduce a la profesora para analizar reflexivamente los aspectos de los cuales no había sido hasta ese momento consciente, y que sin embargo el cuestionamiento promovió una nueva mirada sobre un tema que recién en ese momento juzga importante. Esta es una evidencia que el paso de lo implícito a lo explícito es un proceso progresivo y que se ve favorecido a través de procesos inducidos intencionalmente.

Por otra parte la consciencia constructiva de las personas desarrollada en contextos colaborativos de trabajo es referida en la psicología cognitiva como un poderoso instrumento que contribuye a superar las restricciones impuestas por el sistema de creencias primario que se posee, para interpretar el propio pensamiento y el de los demás.

Asimismo, otra de las preocupaciones de este trabajo es dar cuenta claramente de la mejor forma en que un asesoramiento psicopedagógico puede promover

mayores niveles de consciencia a los profesores, es decir, ¿cómo pueden llegar los maestros a explicitar sus teorías implícitas para así poder cambiarlas?.

De acuerdo con Pozo (2006), para que un profesor logre regular su propia práctica y con ello reflexionar sobre sus concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto hacer conscientes sus teorías implícitas, el autor sugiere las siguientes cuestiones.

- ✓ Explicitarse el objeto o resultado de aprendizaje, es decir lo que se aprende.
- ✓ El contexto, las metas o el enfoque desde el que se aprende.
- ✓ La agencia cognitiva del propio aprendizaje, es decir la propia teoría implícita desde la que se aprende.

En síntesis, los procesos de aprendizaje explícito en la formación del profesorado tienen una función constructiva, en la medida en que se relacionan con el tipo de contenidos de aprendizaje que se estudiaran; así como con la adopción del enfoque de aprendizaje de tipo superficial o en profundidad, desde el cual se adquiera el conocimiento, ya que de ello depende la agencia cognitiva del propio aprendizaje; es decir la explicitación de la teoría implícita desde la que se enseña y aprende para redescribirla.

*2. La contrastación como medio para hacer implícitas las teorías explícitas.* De acuerdo con Correa (et al., 2001), el contexto de activación de las creencias es el que permite modelar y precisar el tipo de perspectiva conceptual que pueden asumir las personas.

En este sentido, aprendices y maestros tendrían que enfrentarse a situaciones instruccionales para el aprendizaje de conceptos más complejos, en los que necesariamente tengan que activar sus teorías implícitas, teniendo el conocimiento científico como contraste.

Por ejemplo, cuando un docente se enfrenta a un desafío o una situación educativa relativamente nueva o que no se encuentra dentro de sus esquemas existentes o teorías implícitas; es decir, cuando el sujeto de la educación no se comporta como el docente esperaba, cuando sucede ese imprevisto que viola la experiencia adquirida durante muchos años o no se ajusta a las representaciones implícitas le produce incertidumbre y un conflicto cognitivo y la necesidad de reducirlo mediante la asimilación y búsqueda de elementos conceptuales de teorías explícitas relacionados a la resolución del desafío.

El origen de estas búsquedas de sentido sobre su práctica supone un desequilibrio o un problema cognitivo para el docente, cuando esto sucede cuando las representaciones implícitas son muy limitadas para responder a las problemáticas suscitadas es imprescindible realizar un análisis explícito, riguroso y sistemático tomando como base un marco referencial teórico que sea un referente para la educación escolar.

El propósito de esta contrastación entre teorías relacionadas jerárquicamente, es desarrollar un perspectivismo crítico sobre la realidad; es decir asumir diversas representaciones mentales que permitan construir verdades relativas sobre la forma de enseñar y aprender.

Asimismo, la contrastación entre saberes permite explicitar el saber intuitivo para verificar su limitación, respecto a su consistencia y coherencia argumental, frente a las teorías científicas, en contextos educativos más complejos que los de la vida cotidiana.

De esta manera, se podrían crear las condiciones para promover el cambio representacional, esto es incidir en el progreso de una postura realista del conocimiento, desde la que el profesor asume el aprendizaje como una copia directa de la realidad, hasta una postura perspectivista, desde la cual el maestro podría concebir al aprendizaje como una construcción subjetiva y plural de

atribución de significados a la realidad y, poder así mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario contrastar las propias concepciones y teorías con otros sistemas de creencias y modelos distintos al propio; con el propósito de llegar a sentir, creer y vivir las nuevas prácticas propias de otras teorías explícitas, y en cierta medida poder internalizarlas como hábitos; es decir hacer implícitas las teorías explícitas que subyacen en la concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La contrastación como parte de la trayectoria del proceso de cambio representacional cobra un sentido muy relevante en la propuesta de intervención psicopedagógica, debido a que es retomada como una estrategia formativa para convertir progresivamente, el discurso explícito y de corte constructivista del profesor adoptado en sus teorías asumidas, en prácticas educativas reales que logren mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Este horizonte de actuación, involucraría espacios de reflexión colaborativa entre el colectivo docente, para contrastar las creencias pedagógicas e inclusive a cuestionar su efectividad y admitir sus limitaciones en la resolución de problemáticas educativas reales planteadas por el colegiado.

Entonces, ¿cómo poder apoyar a los profesores a dar un salto cualitativo desde sus teorías implícitas hasta la realización de un discurso y práctica constructivista?

Desde la perspectiva del cambio representacional se requiere del diseño y planeación de espacios de asesoramiento psicopedagógico que partan de las teorías implícitas de los profesores y sean retomadas como objeto de estudio y de análisis por los propios profesores; es decir promover el desarrollo de procesos metacognitivos que conduzcan progresivamente a la explicitación, donde la labor del asesor es mostrar evidencias contrarias para que los docentes empiecen a

identificar las anomalías de su propio pensamiento y por sí mismos busquen las formas de aceptar y disponer de otras explicaciones distintas a las propias y de esta manera asuman el compromiso de la internalización de nuevas prácticas de nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.

3. *La redescipción: no es tanto sustituir un conocimiento por otro, sino promover nuevas relaciones entre los elementos conceptuales.* Es la noción de reestructuración la que permite dar un giro en las investigaciones sobre el cambio representacional y comprender que más allá de tratar de sustituir unas ideas consideradas como erróneas por otras científicamente correctas, se trata de establecer nuevas relaciones sistémicas y recíprocas entre los nuevos saberes y los preexistentes, para generar nuevos esquemas mentales con mayor sentido conceptual. De esta manera, el conocimiento implícito no se integra al explícito para desaparecer; sino que a partir de estos niveles de conocimiento se generan nuevas redes de significado más complejas para comprender la realidad.

De esta manera, investigaciones más actuales, (Pozo y Gómez, 1998; Pozo, Gómez Crespo y Sanz, 1999; Rodrigo, 1997), siguen avanzando en la elaboración de propuestas más sofisticadas sobre el tema del cambio representacional, explicando que éste “implica un incremento de la consistencia vinculada posiblemente a los niveles de explicitación de las representaciones” (Pozo y Gómez Crespo, 2001, p.16).

De acuerdo con estos autores, el proceso de redescipción se vincula con el principio de *flexibilidad cognitiva*, que consiste en la existencia de múltiples representaciones sobre una misma realidad en *diferentes estados transicionales de construcción del conocimiento*, mediante los cuales se pueden atribuir distintos niveles de significación a los contenidos.

De tal forma que, el proceso de redescrición es la posibilidad de construir diversos grados de conocimiento, situados en puntos distintos dentro del continuo de las representaciones implícitas-explicitas.

Por su parte, Correa (et al., 2001) plantean que el cambio representacional puede ser logrado en distintos niveles de reestructuración, lo cual implica ayudar al aprendiz a flexibilizar sus esquemas de conocimiento, con el propósito de evolucionar a través de estos niveles cognitivos.

Al respecto, la siguiente tabla sintetiza los niveles de reestructuración que plantea el cambio conceptual.

Tabla 5. Nivel de reestructuración por cambio conceptual.

Nivel	Descripción
1.- Enriquecimiento de esquemas	Incorporando nueva información, sin modificar estructura de conceptos.
2.- Ajuste	Modificación ligera de estructura de conceptos, mediante su discriminación para su posterior aplicabilidad.
3.- Coexistencia	La existencia de varios esquemas en la mente del aprendiz, tanto cotidianos como de la ciencia
4.- Reestructuración	Pasar de relaciones causales, simples y unidireccionales a relaciones mentales complejas, sistémicas y más elaboradas.

Fuente: Elaboración propia co base en Correa et al, 2001.

El progreso a través de estos distintos niveles de reestructuración para la construcción del conocimiento escolar, requiere primeramente partir de la teorías implícitas para reflexionar sobre ellas, a través de distintos conocimientos sobre la realidad, incluyendo la de los aprendices, maestros y la del conocimiento científico, como teoría de contraste, para contribuir no sólo a transmitir información sin modificación de esquemas cognitivos, sino lograr transitar hacia el desarrollo de un perspectivismo crítico que implica la coexistencia de varias

representaciones mentales en diversos grados de explicitación que se activan de acuerdo con las exigencias del contexto.

El perspectivismo crítico comprendido como el último nivel de redescrición de las teorías implícitas de aprendices y maestros implicaría, de acuerdo con Pozo y Chi (2006), “transitar de la consideración de la existencia de una sola realidad objetiva dada sin posibilidad de transformación, hacia admitir la construcción social del realidad que depende de la variedad de perspectivas existentes”.

Esta transformación cualitativa del perfil conceptual del profesorado permite superar las restricciones propias de la naturaleza representacional de sus teorías implícitas y transitar de un conocimiento simple, implícito y realista hacia un pensamiento complejo, explícito y perspectivista.

Para facilitar el desarrollo de los niveles representacionales de las teorías implícitas Correa (et al., 2001), proponen el desarrollo escenarios instruccionales en los que se promuevan representaciones múltiples y se activen al menos dos teorías para procesar mejor y más rápido el cambio de perspectiva y así facilitar una mayor discriminación conceptual de los contenidos de las mismas.

La noción de reestructuración progresiva y gradual abre la posibilidad de complejizar las propias concepciones sobre la forma en que aprenden los alumnos y pensar en formas de enseñanza más efectivas.

Al respecto, Posner y Driver proponen una secuencia didáctica que integra algunas estrategias de intervención educativa para promover el cambio conceptual en los aprendices (Citados por Quintanilla, 2008).

Tabla 6. Secuencia de enseñanza de acuerdo con el cambio representacional.

Posner	Driver
1.- Activación y explicitación de las ideas previas. Mediante problemas e inferencias: ¿Qué pasaría sí?	1.-Orientación y exploración de ideas previas
2.- Presentación de situaciones conflictivas.	2.-Estructuración y clarificación de ideas.
3.-Comparación de modelos representacionales. Entre las teorías implícitas del aprendiz y el saber científico.	3.- Exposición a situaciones conflictivas
4.-Explicitación de las diferencias entre uno y otro modelo representacional.	4.- Construcción de nuevas ideas.
5.- Consolidación de los conocimientos adquiridos y revisión del cambio de ideas.	5.- Aplicación de nuevos casos y evaluación.

Fuente: Posner y Driver (citados por Quintanilla, 2008)

Es explícita la postura de la concepción constructivista sobre la construcción del conocimiento escolar que subyace en la teoría del cambio representacional, al considerar el aprendizaje escolar como un proceso sistemático de evolución y transformación de los esquemas conceptuales, procedimentales y actitudinales en los aprendices, mediante la influencia educativa del profesor.

Entre los aspectos más importantes de la secuencia didáctica, destacan que la influencia educativa parte desde las teorías implícitas de los alumnos y no desde las teorías explícitas del saber científico, para hacerlas evolucionar hacia el cambio representacional como resultado de su relación con nuevos conocimientos y así estar en condiciones de establecer progresivamente nuevas relaciones más significativas, estables, complejas y con mayor riqueza conceptual.

Asimismo, durante las sesiones se propone el desarrollo un perspectivismo crítico en los alumnos como condición esencial para el cambio conceptual, mediante la exposición de evidencias contrarias respecto a las creencias de los educandos, que promuevan pensar el propio pensamiento y así descubrir las propias anomalías para disponer de otras explicaciones distintas sobre la tarea escolar.

Por otra parte, en este capítulo se sostuvo que el cambio representacional de las concepciones de los profesores sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje inciden en el mejoramiento de algún aspecto de su práctica; para ello se requiere de una diversidad de acercamientos teóricos y metodológicos, que resulten convergentes para su estudio, tales como la concepción constructivista en la educación, así como el estudio de las teorías implícitas como enfoque de análisis dentro del paradigma del pensamiento del profesor.

Se analizó que la organización de los conocimientos cotidianos poseen una naturaleza distinta a la coherencia argumentativa que caracteriza al discurso científico (Duchsl, Thagard citado por Gómez, 2001), y que aunque los conocimientos cotidianos de los profesores sobre la labor de enseñanza, posean poca coherencia argumental, pueden tener una considerable consistencia, ya que ofrecen una visión sistemática y coherente del mundo que contribuye a comprender, aunque limitadamente, algunas de las exigencias del contexto escolar. Así la naturaleza del conocimiento intuitivo sería más pragmática, a diferencia de las teorías científicas poseedoras de un poder explicativo o epistémico (Pozo citado por Gómez, 2001).

Por otra parte, la discriminación de la consistencia teórica y los niveles de consciencia de los tipos de teorías, que a su vez conducen a diferentes grados de resistencia al cambio conceptual, puede ser muy útil para organizar las actividades y estrategias de intervención con la meta de promover el cambio representacional en los profesores, entendido no como una sustitución de unos conceptos por otros, sino como la reestructuración teórica de un aspecto de sus creencias que posiblemente podría influir en el mejoramiento de su práctica docente.

Finalmente, se argumentó que transitar hacia nuevas formas de aprender y de enseñar en los centros escolares requiere, no sólo incidir en el comportamiento observable de aprendices y maestros, sino ir más allá: redescubrir sus mentes que implica conocer sus concepciones y sus creencias, las cuáles integran sus teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Por estas razones el siguiente

capítulo del trabajo está dedicado a saber: cuáles son esas creencias pedagógicas que guían la práctica de profesores de educación primaria, en que consisten y cual es su naturaleza representacional con el propósito de contribuir a su resignificación.

### **CAPÍTULO III: EXPLORANDO LAS TEORÍAS Y CREENCIAS DOCENTES: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LA PRÁCTICA.**

Una nueva teoría no se impone porque los científicos se convenzan de ella, sino porque los que siguen abrazando las ideas antiguas van muriendo poco a poco y son sustituidos por una nueva generación que asimila las nuevas desde el principio.  
(Planck, M. citado por Quintanilla, 2008)

La presente investigación tiene como finalidad analizar la práctica docente dentro de la cultura escolar, recogiendo la diversidad de significados y de prácticas sociales de referencia que se relacionen con las concepciones que implícitamente desarrollan los profesores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre las estrategias educativas empleadas con mayor frecuencia en su salón de clases;

El propósito de esta exploración metodológica a la práctica docente, reside en el afán de comprender la forma en que los distintos tipos de teorías implícitas: directa, interpretativa y constructivista asumidas por los maestros, influyen en las concepciones y en sus prácticas educativas.

Asimismo, el explorar las concepciones y creencias de los docentes, desde su práctica y el mundo de la experiencia que constituyen su forma de pensar y hacer educativo, es un campo de estudio muy relevante, en dos sentidos: desde el punto de vista teórico, ya que algunas investigaciones se han preocupado en mayor medida por estudiar los comportamientos observables y medibles resultantes de la interacción profesor-alumno, en detrimento de la comprensión del mundo de los significados y sentidos.

Por otra parte, la exploración de las creencias docentes es interesante desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica para la mejora de las prácticas educativas, ya que se parte desde la interpretación de las teorías implícitas de los actores educativos para atribuirles sentido desde las teorías explícitas del saber académico.

Con este acercamiento metodológico a la práctica docente de tres profesores con trayectorias formativas distintas, se pretende contribuir cualitativamente a la

transición desde sus teorías implícitas directas y actuaciones menos reflexivas acerca de la función de la enseñanza y del cómo los alumnos aprenden, devenidas de una didáctica en gran medida de tipo tradicional, hacia otras concepciones constructivistas progresivamente más complejas que conciben las representaciones de profesores y alumnos como sistemas de ideas en evolución y reestructuración y, por consiguiente la realidad en la que interactúan y transforman, como un conjunto dinámico de contextos naturales, sociales y culturales.

Para ello, se diseñó un protocolo de investigación que integra una serie de preguntas para guiar la formulación de los objetivos y supuestos de inicio de éste estudio de corte cualitativo; así como como para la formulación de la problemática educativa identificada al interior de una escuela primaria pública de la Ciudad de México.

Las preguntas de investigación están construidas en función de los siguientes referentes para el análisis de la práctica docente: a) función social de la enseñanza, b) concepción de aprendizaje, c) concepción de enseñanza.

Estos referentes de análisis facilitaron la selección y sistematización de datos durante el acercamiento metodológico a la práctica docente; así como la triangulación e interpretación de la información obtenida.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Cuáles son los elementos que determinan las actividades que realiza el docente junto con sus alumnos cotidianamente en clase?
2. ¿Cuáles son las concepciones que los docentes tienen acerca de la función de la enseñanza y el proceso de aprendizaje?
3. ¿Cómo planea y desarrolla las actividades de aprendizaje?
4. ¿Cuáles son las maneras en que los profesores adquieren las representaciones implícitas sobre su práctica docente?

5. ¿Cómo pueden coexistir, jerarquizar e inclusive reestructurar las teorías implícitas de los profesores para promover la re-significación de su práctica?
6. ¿Es posible que el docente se apropie de las concepciones constructivistas para asumirlas en su práctica?
7. ¿Conoce e integra el docente en su práctica las entidades curriculares más importantes del plan de estudios 2011?

### **Objetivo general de la investigación**

Conocer, comprender y explicar las concepciones implícitas de profesores de educación primaria que subyacen en su práctica docente, con el fin de promover la reflexión y una re-significación a través de las herramientas teóricas y metodológicas del constructivismo.

### **Objetivos particulares**

- ✓ Realizar una aproximación empírica acerca de las concepciones de los profesores de educación primaria en torno a su práctica docente.
- ✓ Explorar entre los profesores las estrategias o prácticas que utilizan para planear y desarrollar sus clases.
- ✓ Revisar algunos documentos de la RIEB 2011 donde subyace la concepción constructivista, como medio de contrastación para la re-significación de su práctica docente.
- ✓ Diseñar un taller dirigido al docente de primaria para la toma de consciencia de sus propias teorías implícitas y con ello estimular una re-significación de su práctica.

## **Hipótesis de trabajo**

- ✓ Las concepciones implícitas de algunos maestros acerca del cómo llevar a cabo la práctica docente no promueve las condiciones adecuadas para el aprendizaje como construcción del conocimiento que subyace en el plan de estudios 2011.
- ✓ La planificación y el desarrollo de actividades de aprendizaje no siempre integran los tipos de conocimiento: el conceptual, actitudinal y procedimental.
- ✓ Algunos profesores diseñan su planificación enfocándose sólo en contenidos conceptuales, en detrimento de contenidos procedimentales y actitudinales y el empleo de otras estrategias didácticas.
- ✓ La teoría constructivista acerca de la enseñanza y el aprendizaje representa un marco de referencia para el diseño de un modelo de intervención que promueva la reestructuración de las teorías implícitas acerca de la práctica docente.

## **Problematización**

A continuación, se presentan algunas observaciones y situaciones propias del ámbito educativo, que compartí con el colegiado docente de la escuela primaria pública Ramón Manterola, a lo largo de dos años de experiencia frente a los grupos de 5° y 6°, y que conforman en el presente trabajo de investigación parte de la problemática sobre las concepciones que subyacen en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ✓ Los docentes de esta escuela han sido formados bajo una concepción teórica y metodológica orientada a la didáctica tradicional donde se

privilegia los aprendizajes memorísticos y superficiales, centrados en los contenidos conceptuales.

- ✓ La mayor parte de los profesores fueron formados antes de la RIEB 2011, por lo que resulta difícil asumir de manera significativa el nuevo plan de estudios en su práctica cotidiana.
- ✓ Existe entre los profesores un escepticismo sobre las potencialidades del enfoque constructivista como una herramienta teórico/metodológica para mejorar la práctica docente.
- ✓ Ausencia de un ejercicio reflexivo de la práctica docente como recurso para modificar las propias concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Existe resistencia entre los docentes para cuestionarse sobre sus propias prácticas docentes acerca de dos momentos que la constituyen: la planeación y desarrollo del aprendizaje.

No obstante, las problemáticas anteriores identificadas a partir de la experiencia, son susceptibles de ser negociadas con los profesores participantes en la investigación para su mejor reformulación y adaptación a las necesidades educativas que verdaderamente enfrentan en la vida escolar al interior de las aulas.

### **Categorías de análisis**

- ✓ Teorías implícitas de los profesores acerca de la práctica docente.
  - a) directa b) interpretativa c) constructivista
- ✓ Concepciones de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Procesos y dimensiones del cambio representacional.
- ✓ Aprendizaje reflexivo/experiencial.

Estos son algunos de los supuestos teóricos y metodológicos en los que descansa éste estudio, que trata de rescatar la forma en que los distintos tipos de teorías implícitas influyen en la forma de planear y desarrollar las actividades de enseñanza con tres profesores participantes en una escuela primaria.

### **3.1. Metodología cualitativa para explorar y comprender las concepciones implícitas que subyacen en la práctica docente de educación primaria.**

La revisión de la literatura acerca de las distintas perspectivas teórico-metodológicas mediante las cuales se puede acercarse al conocimiento, demuestran que existen una gran variedad de enfoques metodológicos que suponen características, finalidades, diversas formas de aproximarse y conocer el objeto de estudio; así como distintos procedimientos e instrumentos para recoger, seleccionar y, en algunos casos, interpretar la información obtenida del fenómeno estudiado.

No obstante, las características y complejidad del objeto de estudio a tratar: las teorías implícitas que subyacen en la práctica docente de profesores de educación básica, permiten ubicar este trabajo en la perspectiva de investigación de tipo cualitativo.

Por lo tanto, es necesario admitir que a pesar de la multiplicidad de métodos y perspectivas de investigación existentes, la elección del enfoque metodológico se encuentra en función de la naturaleza de lo que se pretende conocer. Esta decisión está dada no por las características y finalidades propias de la perspectiva cualitativa, sino por la complejidad de la naturaleza simbólica del objeto de estudio y la profundidad en el abordaje que se pretende realizar sobre el pensamiento y práctica del profesor de educación básica.

En este sentido, la elección del enfoque metodológico cualitativo responde a las pretensiones de la investigación de experimentar un acercamiento genuino a la práctica docente, con la finalidad de comprender y contribuir a la redescrición de

las teorías implícitas de profesores de educación primaria respecto a su propia labor formativa, a partir de las reflexiones originadas en los resultados del estudio de diagnóstico psicopedagógico.

Entonces, habría que tratar de definir primeramente cuáles son las finalidades del enfoque cualitativo que lo distinguen de otras formas de acercarse y conocer un objeto de estudio en la educación. Por ejemplo, Denzin y Lincoln describen a la investigación cualitativa como:

[...] una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de práctica y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Citados por Sandín, 2003, p.123).

En este sentido, la metodología cualitativa además de permitir comprender la complejidad del hecho socio-educativo en contextos reales, permite avanzar hacia el camino de la transformación de la problemática que ha sido ya inteligible para el investigador y los participantes en el estudio de diagnóstico psicopedagógico.

Asimismo, la investigación de corte cualitativo posee una serie de características que se presentan a continuación:

1. *Atención a contextos particulares.* Consiste en focalizar la atención e interés de la investigación en entornos socio-educativos específicos, lo cual permita rescatar sus peculiaridades. En este caso, el interés consiste en rescatar la complejidad y carácter implícito de las concepciones y experiencias de profesores al desarrollar lo planeado en su salón de clases, de una manera global y holística.

2. *Indagación sistemática.* Esta característica compromete la rigurosidad metodológica que el investigador debe de poseer al emplear las técnicas y procedimientos adecuados para indagar de forma organizada y sistematizada la realidad a estudiar para comprender en profundidad, en este caso los diversos significados y sentidos construidos por profesores y alumnos al enseñar y aprender.

3. *Investigador como un instrumento*. Esta característica consiste en atribuirle un nuevo sentido al papel del investigador durante su labor de indagación, admitiendo su dimensión subjetiva como un factor relevante para facilitar una actividad intersubjetiva entre investigador e investigado para construir nuevos sentidos y significados a una realidad educativa de naturaleza compleja y fluctuante.

4. *Carácter interpretativo*. Esta característica del enfoque cualitativo, se relaciona con la atribución de significado a los datos recabados durante la investigación. Estos hallazgos educativos surgidos de la experiencia particular y, de los significados y creencias de los profesores, se integran a un marco teórico cada vez más enriquecido por estas perspectivas originadas desde la práctica educativa.

5. *Reflexividad*. Supone dirigir la mirada hacia quién investiga. Orienta para analizar críticamente los marcos representacionales, y con ello los supuestos teóricos con los que se actúa en las realidades que se estudian y tratan de comprender, para ser conscientes de las limitaciones subjetivas y el posible sesgo ideológico que todo investigador afronta al comprender el objeto de estudio.

6. *Epistemología constructivista*. Desde esta postura se admite que la forma en que se construye el conocimiento en la investigación no es solo por una labor de descubrimiento, sino que se construye desde la puesta en común entre los marcos representacionales de quién investiga y las características propias del objeto de estudio (Sandín, 2003).

De esta manera, se explica que, tanto el investigador como los participantes en el estudio, son poseedores de esquemas cognitivos y representaciones mentales a través de los cuales interpretan y transforman los sentidos de la realidad.

En esta caracterización del enfoque cualitativo subyace la idea de comprender y transformar los diversos escenarios socioeducativos que se estudian; por lo tanto, esta perspectiva metodológica no es sólo un conjunto de prácticas y procedimientos para la indagación de la realidad; sino que sus planteamientos hablan de un espacio de flexibilidad y diálogo del investigador consigo mismo y

con los elementos de la realidad que se estudia, con la finalidad de desarrollar un cuerpo organizado de conocimientos teóricos surgidos a partir de esta interacción intersubjetiva.

Por estas razones las investigaciones de tipo cualitativo en la actualidad han cobrado una enorme importancia debido a su interés y sensibilidad hacia cuestiones relacionadas con la construcción, interpretación y representación de diversas realidades sociales y educativas; que difícilmente podrían ser abordadas en su complejidad desde otros enfoques de tipo cuantitativo, cuyas perspectivas y formas de abordar el objeto de estudio guardan otras finalidades de comprensión.

### **3.1.1. Fases de la investigación cualitativa.**

En este apartado se explican las fases del proceso general de investigación cualitativa, en que subyacen los supuestos y postulados epistemológicos constructivistas. Por esta razón, es importante asumir que cada investigador inevitablemente integrará a cada modalidad o estrategia de investigación sus propios conceptos y esquemas de actuación al vincularlos con las peculiaridades de cada contexto a estudiar.

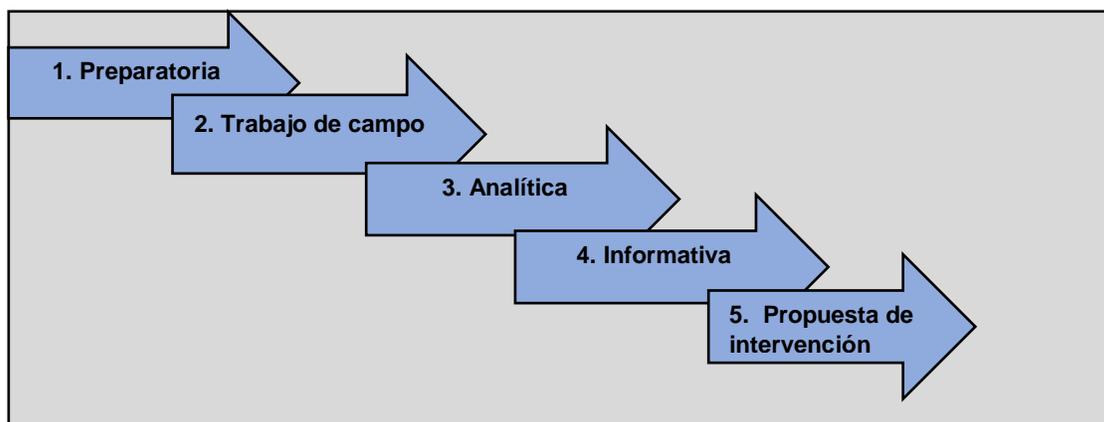
De esta manera, este tipo de investigación es flexible, lo cual significa que la posibilidad de enfrentarse a problemáticas no previstas, durante el proceso de indagación, no es un error sino que pueden ser empleadas para perfeccionar la propia labor de indagación sobre la realidad.

No obstante, el diseño y desarrollo de una investigación cualitativa, sugiere al investigador tomar una postura y adoptar a sus marcos referenciales y de actuación los postulados conceptuales, metodológicos y epistemológicos que diferencian a esta investigación de otros enfoques.

Por lo tanto, este estudio se desarrolló bajo un rigor metodológico y sistemático que permitió recabar e interpretar la información, a través de las lentes teóricas construidas a partir del marco conceptual y, permitieron otorgarle significado pedagógico a los hechos surgidos del acercamiento empírico a la práctica docente.

De acuerdo con Rodríguez (Citado por Sandín, 2003), el proceso de actuación que puede guiar la labor de un investigador, consiste en la realización de cuatro fases fundamentalmente, las cuales se muestran a continuación en la siguiente figura.

Figura10. Proceso de investigación cualitativa.



Fuente: Rodríguez citado por Sandín, 2003.

De acuerdo con éste autor, las fases de la investigación cualitativa, debido a su epistemología constructivista, difícilmente pueden seguir un camino lineal y certero, en el que los pasos puedan ser aplicados consecutivamente, sino que es un proceso de ejecución progresiva, fluctuante y en espiral. Desde esta perspectiva el investigador experimenta retos continuos que lo conducen a vincular su pensamiento en cada una de las fases con la acción y las exigencias de cada contexto en particular.

Es importante mencionar la integración, al esquema anterior, de una última etapa referente a la propuesta de intervención psicopedagógica, como resultado de las fases anteriores, tanto de revisión y análisis teórico, como de la fase de estudio de campo con la exploración de las concepciones y prácticas educativas.

Respecto a las actividades del estudio y su relación con estas fases de investigación, se presenta el siguiente cuadro que esquematiza las principales acciones desarrolladas.

Tabla 7. Fases del proceso constructivista/cualitativo.

Fases	Acciones
<p><b>1. Fase exploratoria/ de reflexión</b></p>	<p>-Identificación del problema -Revisión documental -Perspectiva teórica</p>
<p><b>2. Fase de planificación</b></p>	<p>-Selección del escenario de investigación -Selección de la estrategia de investigación. -Se realizó el diseño, pilotaje, y aplicación de los instrumentos de investigación para recabar y categorizar la información del acercamiento empírico a la práctica docente. a) Lectura y análisis de las planeaciones didácticas, como fuente de información para explorar las teorías implícitas o asumidas (Kane, Sandretto y Heath, 2004). b) Diseño, pilotaje y aplicación de entrevistas semi-estructuradas a docentes, para conocer sus teorías implícitas o asumidas. c) Videograbación <i>in situ</i>, transcripción y análisis categorial de las observaciones de la práctica docente.</p>
<p><b>3. Fase de entrada al escenario</b></p>	<p>-Negociación del acceso -Selección de los participantes -Muestro intencional con la selección de tres estudios de caso, que representan, respectivamente, los tipos de teorías implícitas.</p>
<p><b>4. Fase de recogida y de análisis de la información</b></p>	<p>-Transcripción y análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos de investigación. -Análisis y categorización de los datos obtenidos. -Triangulación de la información a partir de los tipos de teorías implícitas: a) teoría directa, b)teoría interpretativa, c)teoría constructivista y, los referentes para el análisis de la práctica docente: a) función social de la enseñanza, b)concepción de aprendizaje c) concepción de enseñanza. Con base en estos resultados se elaboraron tres diagnósticos de tipo individual y uno global, con el propósito de establecer la</p>

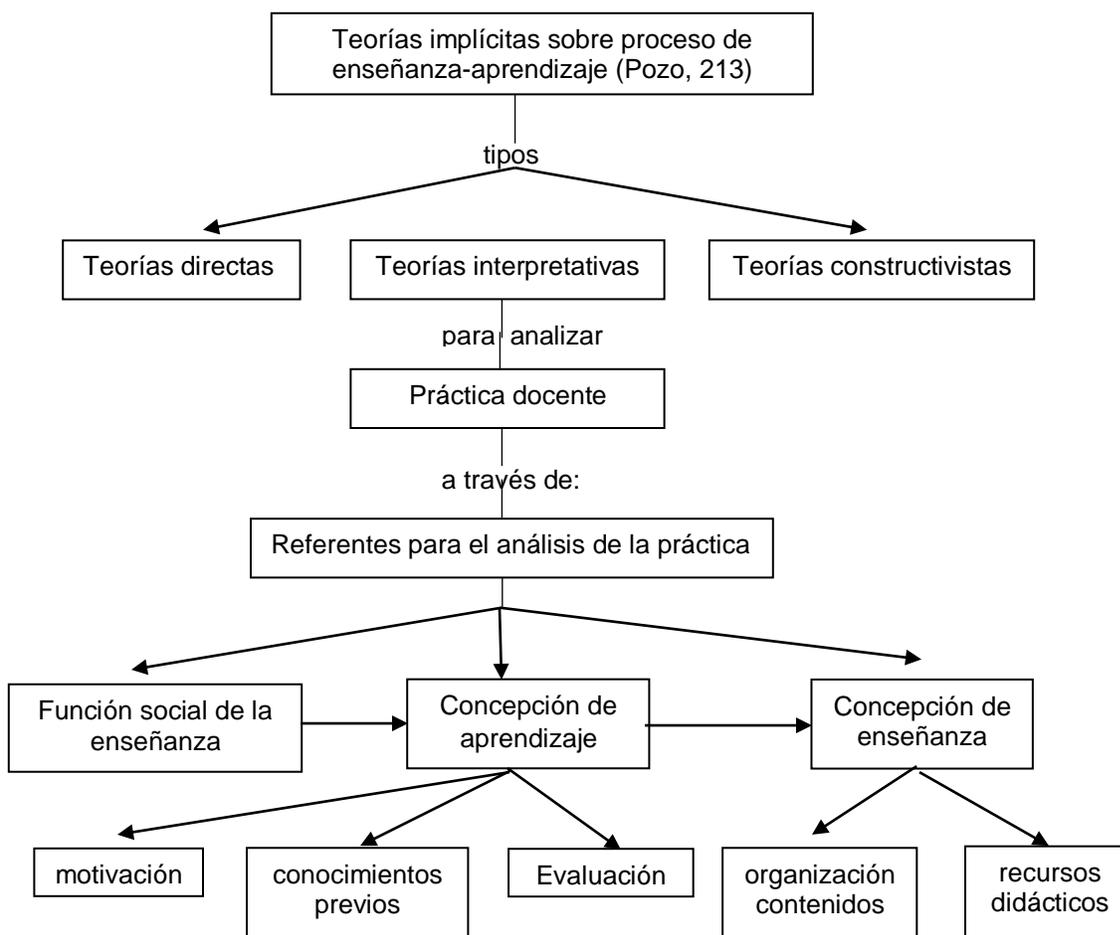
	<p>forma en que las teorías asumidas por los profesores influyen en cada uno de los indicadores para el análisis de la práctica docente:</p> <p>a) Motivación b) conocimientos previos c) evaluación d) recursos didácticos e) organización de contenidos.</p>
<b>5. Fase de retirada del escenario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Finalización de triangulación de la información</li> <li>-Negociación de la retirada</li> <li>-Análisis y categorización intensivo de la información</li> </ul>
<b>6. Fase de elaboración del informe:</b>	<p>-Interpretación de los datos obtenidos con algunos de los elementos teóricos de la concepción constructivista en educación y las dimensiones del cambio representacional.</p> <p>Con base en los resultados del diagnóstico psicopedagógico se elaboró:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desglose de los contenidos y estrategias de enseñanza de la propuesta de intervención para la resignificación de la práctica docente.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en Sandín, 2003.

Las actividades desarrolladas en cada fase se sintetizan de la siguiente forma:

- *Las Fases I. Preparatoria y II. Trabajo de campo*, corresponden a un momento de preparación, que implica la revisión del marco teórico y permite atribuirle sentido y significado a los hechos y fenómenos educativos observados posteriormente en el trabajo de campo. Asimismo, estas Fases permitieron la construcción de categorías y dimensiones para analizar la práctica docente, presentadas en el siguiente esquema de forma desglosada, y el diseño del diagnóstico psicopedagógico, que permitió la identificación de la problemática educativa y las necesidades de formación docente, respecto a las categorías de análisis.

Esquema 11. Categorías y dimensiones para el análisis de la práctica docente.



Fuente: Elaboración propia con base en Pozo, 2013 y Zabala, 2007

Los teorías implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje estudiadas por Pozo (2013), son creencias intuitivas, y por lo tanto implícitas, que aprendices y maestros poseen de forma inconsciente, y que sin embargo guían su actuación en las aulas.

El análisis realizado permitió identificar la frecuencia con que aparecen los distintos tipos de teorías implícitas asumidas, empleando diferentes instrumentos de investigación, tales como: entrevista, análisis de planeaciones y observación con registro videograbado. En una segunda fase se realizó un análisis para explorar la influencia que tienen las teorías implícitas o asumidas sobre las

decisiones del profesor durante la planeación y el desarrollo de sus actividades de enseñanza.

Esta información se recuperó y sistematizó a través los siguientes referentes teóricos básicos para el análisis de la práctica docente: concepción de aprendizaje y enseñanza. A su vez, la concepción de aprendizaje implica un conjunto de indicadores tales como: la motivación y los conocimientos previos y, a su vez la concepción de enseñanza implica los aspectos relacionados con la evaluación, los recursos didácticos y la organización de contenidos.

### **3.2. El estudio de caso, como elección del objeto de investigación.**

Existen diversos métodos de investigación para el análisis de la realidad social y educativa al interior de la metodología de corte cualitativo. Sin embargo, debido al carácter implícito y contextual del objeto de estudio: las concepciones pedagógicas del profesorado, se optó por el método de estudio de caso, debido a su carácter particular, contextual y heurístico atribuido al fenómeno educativo por estudiar.

De acuerdo con Stake, de un estudio de casos se espera:

que abarque la complejidad de las peculiaridades de un fenómeno educativo; ya que [...], es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes [...] (Citado por Sandín, 2003, p.174).

De esta manera, las atribuciones que el autor hace al estudio de caso como un examen detallado y particular de un fenómeno social, conducen a reflexionar acerca de las diferencias entre las pretensiones de generalización que en el ámbito cuantitativo algunos estudios poseen y las posibilidades de transferibilidad de los resultados que una investigación de tradición cualitativa promueve

Por otra parte, de acuerdo con Merriam las características del estudio de casos son las siguientes:

1. *Particularista*, lo cual permite centrar la atención a una situación, hecho o personas determinadas, para estudiar en profundidad algunos de sus rasgos o peculiaridades. Este estudio enfocado a la particularidad permite comprender de forma global el fenómeno estudiado.

2. *Descriptivo*, esta característica implica la posibilidad de realizar un análisis detallado del objeto de estudio. En este caso la descripción hecha fue de tipo cualitativo, tratando de rescatar todos aquellos significados originados en la práctica docente genuina.

3. *Heurístico*. Consiste en construir puentes de comprensión con los participantes en el trabajo, para el descubrimiento de nuevos significados, lo cual deriva en ocasiones en el establecimiento de nuevas categorías originadas entre investigador y participante.

4. *Inductivo*. En este tipo de razonamiento de tipo inductivo, los datos de la investigación se originan en el contexto mismo de estudio, al margen de las pretensiones de generalizaciones de los hallazgos a otros escenarios distintos al estudiado (Citado por Sandín, 2003).

A pesar de que se planteen una serie de supuestos al inicio de ésta investigación, no se parte de la idea de su comprobación en el acercamiento empírico a la realidad, sino de establecer nuevas relaciones con las categorías encontradas durante el trabajo de campo.

El método de estudio de casos cobra sentido en el trabajo para comprender las situaciones *in situ* en un salón de clases y partir de ellas para promover procesos de formación reales que contribuyan a la transformación de algún aspecto de la práctica docente, sin algún propósito de generalizar estas buenas prácticas a un contexto lejano respecto a las condiciones donde se realizó el estudio.

No obstante, existe la posibilidad de estudiar las condiciones de otros contextos similares al del estudio con el propósito de transferir los hallazgos y las formas en

que se logaron ciertos avances respecto a la mejora de la práctica docente, promoviendo una postura crítica para evitar caer en simplificaciones sobre la complejidad de los fenómenos educativos estudiados.

Por otra parte, el método de estudios de casos integra también determinados instrumentos de investigación que permiten explorar, seleccionar, sistematizar e interpretar los datos al interior del campo de estudio. Al respecto, Stake explica lo siguiente:

Los diversos métodos cualitativos, como por ejemplo la etnografía o los métodos biográficos-narrativos; así como las estrategias de recogida de información de carácter cualitativo, como la entrevista o el análisis documental, son utilizados en los estudios de caso (Citado por Sandín, 2003).

En congruencia con esta postura metodológica, los instrumentos de investigación seleccionados permitieron un acercamiento más genuino a la práctica y, con ello, en la medida de lo posible, recuperar el conocimiento implícito resguardado en las prácticas cotidianas de los maestros.

Finalmente, el respeto por el carácter contextual y particular de los fenómenos educativos estudiados, constituye una de las justificaciones fundamentales por las cuáles se ha optado en el marco del trabajo por el método de estudio de casos.

### **Profesores participantes en el estudio**

La muestra se eligió de forma intencional en una escuela Primaria Pública de jornada regular de la Secretaría de Educación Pública, en la Ciudad de México.

Se eligieron a tres profesores que representan, respectivamente, las concepciones prototípicas de los tres tipos de teorías implícitas, con la intención de analizar y comprender la forma en que influyen en su práctica docente y, poder establecer un diagnóstico, del cual se deriven los contenidos y estrategias de enseñanza que integran la propuesta de intervención.

-El estudio de caso # 1 corresponde a un profesor que atiende el primer grado de primaria, egresado de la escuela Normal básica y cuenta con 27 años de experiencia.

-El estudio de caso # 2 corresponde a un profesor que atiende el segundo grado de educación primaria, y es egresado de la escuela Normal básica, cuenta con 10 años de experiencia.

-El estudio de caso # 3 corresponde a un profesor egresado de la Universidad Autónoma de México, con ocho años de experiencia y atiende el quinto grado de educación primaria.

### **3.2 ¿Cómo acceder a las teorías implícitas de los profesores desde una visión cualitativa?. Los instrumentos y procedimientos de la investigación.**

*En las Fases Preparatoria I y Trabajo de campo II, se realizó también el diseño, pilotaje, y aplicación de los instrumentos de investigación para recabar y categorizar la información del acercamiento empírico a la práctica docente.*

Uno de las principales cuestiones planteadas en el trabajo fue: ¿Cómo acceder, en la medida de lo posible y de forma genuina, a los niveles implícitos del pensamiento práctico profesional desde una visión cualitativa?; ya que, de acuerdo Rodrigo (et al., 2001), además de existir un conocimiento explícito en la mente de aprendices y maestros, existe un nivel implícito del conocimiento en forma de teorías y creencias intuitivas del cual no son conscientes estos actores educativos y que sin embargo guían su acción educativa.

Dado que los tipos de instrumentos de investigación pueden determinar, en gran parte, el nivel representacional del conocimiento al que se accede con ellos, la alternativa fue el empleo de los siguientes instrumentos, que permitieron estudiar los contenidos conceptuales con diversos grados de implícitud-explicitud en las representaciones cognitivas de los maestros, ya que en una misma mente pueden coexistir formas de conocimiento con diversos estados representacionales acerca de la forma de enseñar y aprender en la escuela.

a) *Lectura y análisis de las planeaciones didácticas*, como fuente de información para explorar, comprender y analizar las teorías implícitas o asumidas (Kane et al., 2004); es decir, las creencias y concepciones que los profesores poseen respecto a su labor de planeación y la forma en que es o no empleada para desarrollar las actividades de enseñanza.

b) *Diseño, pilotaje y aplicación de entrevistas semi-estructuradas a docentes*, para conocer sus teorías implícitas o asumidas; es decir lo que los profesores dicen hacer durante las clases con sus alumnos y lo que consideran es el aprendizaje y la forma en que se adquiere el conocimiento. Posteriormente se realizó una transcripción y análisis categorial de la información.

c) *Videograbación in situ, transcripción y análisis categorial de las observaciones de la práctica docente*, que permitieron tomar evidencia empírica de la vida en el aula e identificar las teorías en uso de los profesores (Kane et al., 2004); es decir, la actuación real de los profesores.

La utilización de estos instrumentos de investigación tuvo dos propósitos esenciales: para la identificación de la frecuencia de aparición del tipo de teoría implícita predominante en el pensamiento práctico del profesor, y para analizar la forma en que estas creencias influyen en las decisiones tomadas durante la labor de planeación y ejecución de clases.

*En la Fase III Analítica*, se recuperó la información obtenida de los instrumentos de investigación para realizar *la triangulación* como estrategia de atribución de significado a los datos de la investigación.

Los trabajos insertos en la tradición cualitativa de investigación en el campo educativo suponen ser de carácter interpretativo, holístico y con fines de comprensión acerca de la realidad que se estudia para su reconstrucción permanente. No obstante, este tipo de investigaciones implican además la atribución de sentido y significado a los datos obtenidos a partir del estudio de campo.

A diferencia de algunos estudios de tipo cuantitativo que pretenden ser exactos en las mediciones de los fenómenos que estudian, las investigaciones cualitativas consideran necesario estrategias metodológicas como la triangulación, que más allá de la simple repetición o mera descripción de las situaciones observadas, por parte del investigador, se trasciende hacia la construcción de significados sobre los datos recabados que permitan develar de lo aparentemente trivial de la realidad, significados contruidos en las relaciones entre el objeto de estudio y las condiciones multifactoriales pertenecientes al contexto.

De acuerdo con Stake, la triangulación consiste en una estrategia que permite establecer un significado a los datos resultantes de la investigación y así verificar la validez de la información observada (Citado por Sandín, 2003).

La intención de la investigación es construir interpretaciones sobre una serie de datos aparentemente aislados y desconectados entre sí y develar la forma en que las creencias docentes guían la actuación didáctica.

Del mismo modo la labor de triangulación conlleva admitir que el investigador requiere realizar y ser consciente de las siguientes consideraciones:

-Revisar y ser autocrítico con los propios marcos representaciones desde los cuales interpreta la información recabada y, ser consciente que la atribución de sentido está lejos de ser una tarea neutral, sino al contrario es una actividad atravesada por subjetividades que irremediamente conforman la gafas desde las cuales se miran y comprenden los hechos educativos.

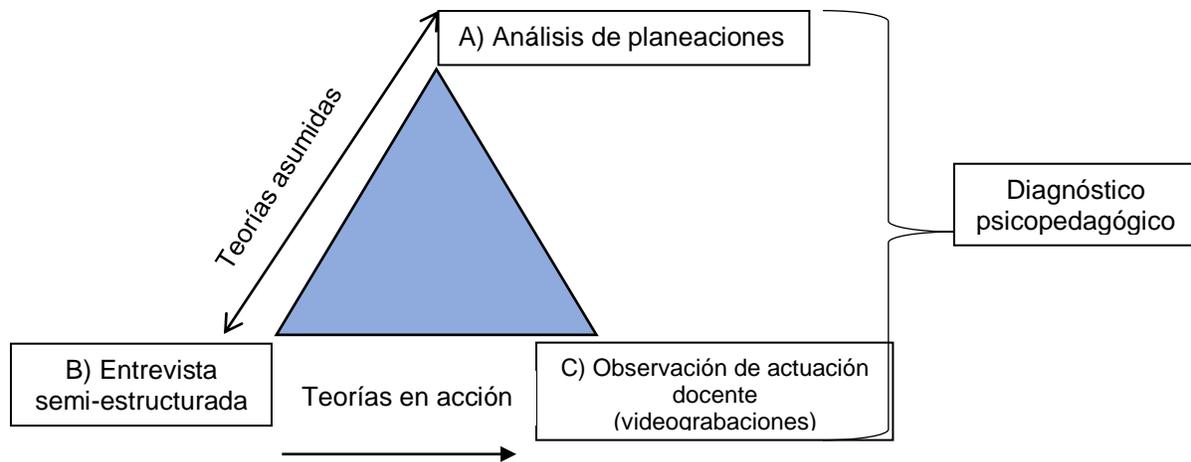
-Considerar una relación sistémica y dialéctica entre los hallazgos encontrados en el campo de estudio y la teoría. De tal manera que, la triangulación de datos se construya a través de la teoría pero que esta se enriquezca al mismo tiempo de los resultados de la investigación.

La triangulación de las fuentes de datos en esta investigación, significa una contrastación entre las teorías asumidas por los maestros, expresadas en los escritos de sus planeaciones y lo dicho durante la entrevista semi-estructurada, con sus teorías en uso; es decir con las prácticas reales desarrolladas con sus

alumnos al interior del aula. Todo ello con el propósito de identificar las creencias pedagógicas o teorías implícitas y la forma en que estas se reflejan o no en la práctica real a través de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se ilustra el proceso cualitativo por seguir en el presente trabajo de investigación para dar solución a la problemática educativa planteada. Con el propósito de hacer una contrastación de datos, como se muestra a continuación:

Figura 11. La triangulación como medio de contrastación de teorías asumidas y teorías en uso, para el diseño del diagnóstico psicopedagógico.



Fuente: Elaboración propia con base en Sandín, 2003.

En síntesis, la triangulación es una estrategia de la investigación cualitativa que sirve como medio de contrastación, posibilita la construcción de significados sobre los datos recabados a partir de la comparación de los mismos. Dado lo cual emerge un conjunto de datos para el diseño de un diagnóstico psicopedagógico en los que se identifica, tanto la problemática educativa en torno a la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje, como las necesidades de formación docente.

## **La exploración de las teorías y creencias docentes sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza. (Resultados de la investigación).**

Como parte de la *Fase IV. Informativa* de la investigación cualitativa, en las siguientes páginas, se presentan los hallazgos encontrados en el estudio de diagnóstico psicopedagógico, referente a la exploración de las teorías y creencias docentes sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza y de acuerdo con los siguientes apartados:

-La triangulación de datos a partir del documento de planeación, observación de clase y la entrevista semi-estructurada.

Esta información se sistematizó a través los siguientes referentes teóricos básicos para el análisis de la práctica docente: a) concepción de aprendizaje, b) concepción enseñanza. A su vez, la concepción de aprendizaje implica un conjunto de indicadores tales como: la motivación y los conocimientos previos y, a su vez la concepción de enseñanza implica los aspectos relacionados con la evaluación, los recursos didácticos y la organización de contenidos.

Como parte de esta primera fase del proceso de triangulación de datos, se expone el análisis realizado que permitió identificar la frecuencia con que aparecen los distintos tipos de teorías implícitas asumidas y la interpretación de la información obtenida así como el resultado de la triangulación de estos.

En una segunda fase aparece un análisis para explorar la influencia que tienen las teorías implícitas o asumidas sobre las decisiones del profesor durante la planeación y el desarrollo de sus actividades de enseñanza integrados a:

-Diagnósticos individuales, que corresponden a cada uno de los tres profesores participantes en la investigación y,

-Diagnóstico global, en el que se explican las diferencias y similitudes en las concepciones y prácticas pedagógicas entre los tres estudios de caso.

Cabe mencionar que, en cada uno de los tipos de diagnóstico se presentan gráficamente los resultados, para su mejor comprensión.

Como parte de *la Fase V. Propuesta de intervención* que conforma la última etapa de la metodología cualitativa, se expone lo siguiente:

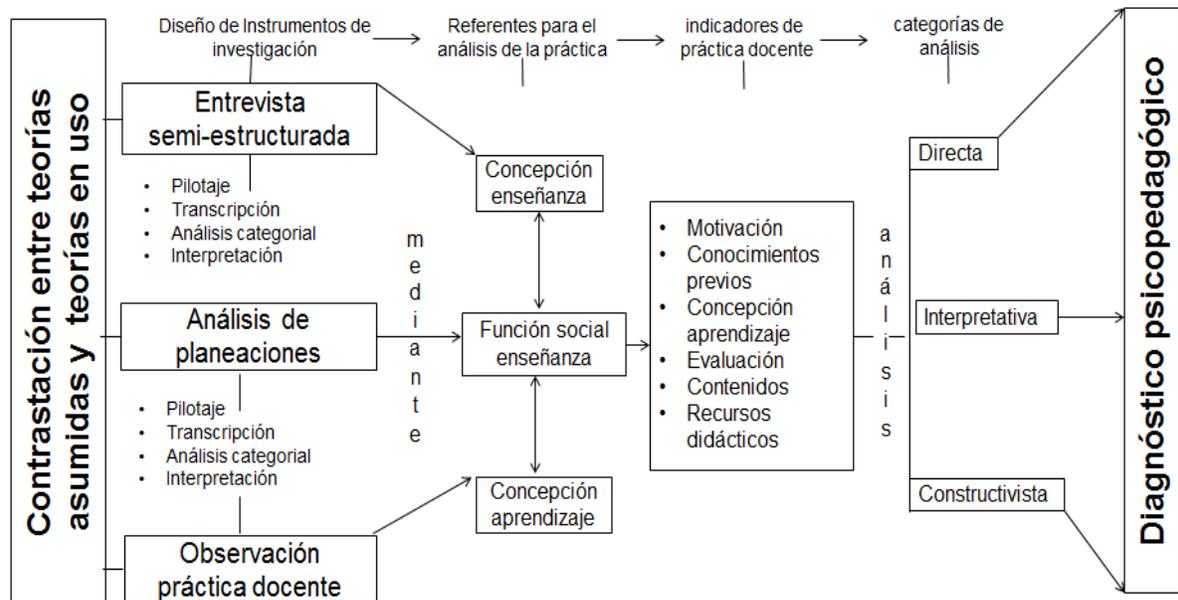
-La problemática educativa y las necesidades de formación identificadas durante el diagnóstico psicopedagógico en torno a la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje. I

Finalmente, en la parte final del trabajo se presenta un apartado de anexos I donde se exponen:

- La guía construida para la observación de la práctica docente, las transcripciones de las entrevistas semi-estructuradas y el instrumento para el análisis de las planeaciones didácticas.

El siguiente esquema sintetiza las fases propias de la investigación de tipo cualitativo que permitieron la exploración de las teorías y prácticas docentes.

Esquema. Procedimiento metodológico de la aproximación cualitativa a la práctica docente.



Fuente: Elaboración propia con base en Pozo, 2006; Sandín, 2003; Zabala, 2007

**Instrumento para la triangulación de datos a partir del documento de planeación, observación de clase y entrevista semi-estructurada.**

Explorando las concepciones de los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Dimensiones: planeación y realización de actividades**

**-Fecha:** 20/05/15 **-Grado escolar:** 2° B **-Lugar:** Escuela primaria pública "Ramón Manterola".

**-Nombre:** - **Edad:** 32 **-Sexo:** F **-Formación profesional:** Pedagogía **-Años de servicio:** 10

<b>T E O R Í A S I M P L Í C I T A S</b>			
Teorías implícitas directas		Teorías interpretativas	Teorías explícitas
T E O R Í A S A S U M I D A S		T E O R Í A S E N A C C I Ó N	Triangulación de datos
Entrevista	Planeación	Observación	
D I M E N S I Ó N I: P L A N E A C I Ó N			
<p><b>1. ¿Qué ha significado para usted la RIEB 2011?</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Bueno este... de cierta manera en algún principio, pues si nos sirve, ¿no?, para apoyarnos <b>sobre todo para planear, bueno para diseñar las planeaciones y avanzar didácticamente.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Pero ya últimamente siento que ya está obsoleta a los contenidos que traen o manda la SEP. Entonces yo ya la siento obsoleta, ya en sí medio la ocupo, porque hay cosas que ya no concuerdan.</p> <p><b>1.1. ¿Cree haber sus</b></p>	<p><input type="checkbox"/> La planeación solicitada a la profesora es un formato que se descarga de una página de internet llamada: <a href="http://www.lainitas.com">www.lainitas.com</a>. El formato incluye los siguientes componentes la mayoría ya elaborados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dosificación bimestral</li> <li>-Lección, propósitos, contenidos.</li> <li>-Actividades y recursos didácticos.</li> <li>-El apartado de evaluación, adecuaciones curriculares y observaciones sin ningún dato especificado.</li> </ul> <p>La planeación presentada describe claramente el</p>	<p>La profesora inicia la clase recordando los aspectos sobre la realización de una exposición que se habían quedado de tarea. Los alumnos contestan las preguntas que la profesora solicita.</p> <p><input type="checkbox"/> Después de recordar las indicaciones, la profesora trata de llamar la atención del grupo para que den inicio las exposiciones individuales. La participación consiste en pasar al frente con su cartel y exponer la información acerca de lo investigado, anteriormente, sobre el tema de los animales.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> La profesora menciona durante la entrevista que la RIEB 2011 le ha servido sobre todo para diseñar sus planeaciones y avanzar didácticamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Sin embargo, al momento de analizar su planeación anual se evidencia que ésta se ha descargado de una página de Internet que confirma el perfil del profesor como aplicador, donde la labor de enseñanza se limita a desarrollar el conocimiento ya elaborado por supuestos "expertos" en el tema escolar, en detrimento del posible esfuerzo intelectual y creativo del docente al planear sus clases. En este sentido, no se toma consciencia de este modelo que cumplen y de su papel transformador.</p> <p>Asimismo, existen una variedad de intenciones pedagógicas que la práctica docente puede recuperar desde la planeación, pero el gran problema es la relación entre teoría práctica, donde lo que se dice durante la entrevista y se fundamente por escrito, en la mayoría de ocasiones,</p>

<p><b>concepciones sobre cómo planear sus clases? (nos podría hablar un antes y un después)</b></p> <p>■ Sí, de acuerdo a las necesidades de mi grupo, de acuerdo también a lo que me están pidiendo las autoridades por mes, lo que piden las autoridades y si ha cambiado. ¿Qué les exigen las autoridades maestra?, el contenido, las estrategias, este... las competencias; pero igual te digo que no a veces no concuerdan con lo que dice la RIEB.</p> <p><b>1.2. ¿Cree haber cambiado sus prácticas educativas? (nos podría hablar de un antes y un después)</b></p> <p>■ Sí, sí... es, ¿cómo te diré?, es que yo en sí completamente no la ocupo como tal, ósea si ocupo lo que necesito, pero así totalmente no, <b>yo voy con el proceso de mis niños</b>, hay veces que me piden una competencia, pero no la puedes ocupar tal cómo te está marcando ¿no?, porque las <b>necesidades de los niños son totalmente diferentes en ocasiones.</b> Con algunos si puedes implementarlas y en otros no. <b>¿A qué cree que se deba este desfase entre la realidad en las aulas y la RIEB 2011?</b>, pues yo creo que... quizás que los que están dentro de la institución donde están haciendo los programas y todo eso, no están dentro de un aula, ese es el problema, nosotros</p>	<p>nombre de la lección, el <b>propósito</b> que se pretende conseguir, los <b>contenidos</b> curriculares acordes a planes y programas de estudio de RIEB 2011. -La mayoría de <b>actividades de enseñanza</b> no se presentan como: inicio, desarrollo y cierre como momentos de la secuencia didáctica.</p> <p>■ En la mayoría de ocasiones, <b>los recursos didácticos</b>, tanto para elaborar las planeaciones como para favorecer el aprendizaje de los alumnos, son únicamente <b>el libro de texto.</b></p>		<p>no se opera en la realidad.</p> <p>A lo que responde la práctica docente es a lo que socialmente se espera de su rol y su comportamiento; sin embargo ¿dónde queda la práctica pedagógica de la profesora?.</p> <p>■ De esta manera, la profesora percibe las demandas externas. Esta preocupación se expresa durante la entrevista al obedecer al control de la autoridad educativa, así como en la entrega de las planeaciones al director como cumplimiento de un requisito administrativo; sin embargo lo importante sería como la profesora internaliza los preceptos de la reforma educativa y lo resignifica para mejorar su labor de enseñanza. Así la profesora es libre de planear y hacer lo que se le ordena.</p> <p>Derivado de la RIEB la profesora expresa que ha podido modificar su comportamiento pre (planeación) e interactivo (enseñanza), lo que implica considerar las necesidades educativas de cada alumno y las demandas de las autoridades para planear sus clases bajo el enfoque por competencias.</p> <p>En cambio en el formato pre elaborado en pocas ocasiones se planea tomando en cuenta las necesidades de aprendizaje y los procesos educativos que permitieran desarrollar competencias en los alumnos. Más bien, la profesora retoma en gran medida los contenidos y estrategias educativas prescritos en la planeación, prescindiendo de efectuar una adecuación curricular para vincular los propósitos, las asignaturas y los recursos didácticos a las diversas capacidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>Lo cual se confirma también con la entrevista, donde la profesora revela su representación de control sobre lo que el alumno debe de aprender y lo que el docente debe de enseñar a través de la labor de planificación.</p> <p>Asimismo, durante el mayor tiempo de clase no se observa a la profesora diversificar sus estrategias o recursos didácticos de enseñanza que permitieran afrontar el reto educativo referente al carácter heterogéneo del grupo escolar al que atiende.</p> <p>El tema desarrollado durante la temporalidad de la secuencia didáctica coincide con el contenido sobre la asignatura de español en el tema de exposición, pero no así con los</p>
--	--	--	---

<p>nos enfrentamos diario con los niños y ellos no creo, ya tienen mucho tiempo que no están con los niños cada año cambian y cambian. Cada generación entre muy muy diferente, entonces hay que estar modificando.</p> <p><b>2.- ¿Cuáles considera que son los beneficios de diseñar una planeación para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje?</b></p> <p>■ Primero, pues este...llevas un control acerca de lo que ellos tienen que ver y siguiendo las indicaciones, aunque hay veces que tienes que saltártelas no, tu planeas pero hay veces que las tienes que saltar porque no te alcanza el tiempo, no es suficiente el tiempo que tenemos, 4 hrs. para toda la planeación que te marca el bloque no.</p> <p>Por ejemplo, este bloque está muy corto y hay veces que hacemos maravillas no y no abarcamos totalmente las didácticas que uno planea.</p> <p><b>3. ¿Cuáles son los pasos que piensa se pueden seguir para diseñar una secuencia didáctica?</b></p> <p>■ Pues primero, o sea ver, primero lo que yo hago es ver el <b>contenido del bloque, de acuerdo</b> a los proyectos que están incluidos en los <b>libros de la SEP</b> ¿no?, pero igual no nada más en eso sino, en guías que tengo ósea voy acomodando y este... también viendo <b>que tiene que ver con otras materias para</b></p>			<p>propósitos y organización social de los alumnos, planteado desde el documento de planeación, como trabajo colaborativo y desde la intervención didáctica como exposiciones individuales con escasos intercambios comunicativos.</p> <p>■ Desde la planeación se piensa que algunas estrategias de comprensión será la relación que haya entre las imágenes que contengan los carteles elaborados para la exposición y el discurso a desarrollar frente a los otros compañeros.</p> <p>Además, los textos expuestos tendrían que ser del interés del grupo, donde la discusión organizativa y las opiniones permitieran el acuerdo en la discusión.</p> <p>■ Contrariamente, la profesora trabaja con el grupo como si este fuera un todo homogéneo, donde la información proporcionada por los alumnos que pasan al frente a comunicar datos, corresponden a un nivel declarativo, y en la mayoría de ocasiones, no hay correspondencia entre imagen y texto.</p> <p>■ Generalmente se da una interacción unidireccional y la formas del proceso de enseñanza-aprendizaje corresponden a un esquema expositivo con memorización previa de lo expuesto, verbalización de lo memorizado, y mediante un texto que generalmente no les es significativo al resto del grupo. Esto es evidenciado durante la videograbación, porque el resto del grupo muestra una actitud de desinterés ante lo expuesto.</p>
--	--	--	---

<p><b>poder planear.</b> A partir de allí ya me voy con las estrategias. O sea los temas después las estrategias, <b>las actividades que voy hacer y las estrategias.</b> Pero si te sirve como una guía, pero en <b>ocasiones tienes que modificar las cosas;</b> tú estás pensando que esa manera te va servir la estrategia que estas este...aplicando para cierto tema, pero en muchas ocasiones <b>los niños no les queda claro y tienes que implementar otras estrategias</b> e ir aumentando tu planeación. Nada más, te sirve como una guía pero nada más. En tú actividad diaria se modifica, se cambia.</p> <p><b>4. ¿Cuáles son los elementos que considera para diseñar sus secuencias didácticas?</b></p> <p>■ ¿Mis secuencias?, <b>El tema,</b> mmm... <b>subtemas, sobre todo</b> acomodarlo como <b>proyecto</b> y a partir de allí eso, <b>las estrategias, el material,</b> eh...y abajo poner este... ¿cómo se llama?, cuando <b>se modifican las actividades,</b> se me fue el nombre... actividades extras que haces, tiene otro nombre pero no lo recuerdo en este momento.</p>			
<b>Acerca de la organización y secuenciación de contenidos</b>			
<p><b>5.- ¿En qué orden cree que se organizan los temas, contenidos y conceptos que se presentan durante la clase?</b></p> <p>■ Primero, yo</p>	<p>El formato de planeación pre elaborado está organizado de acuerdo con una estructura disciplinar similar al mapa curricular de los planes y programas</p>	<p>El contenido de aprendizaje se presenta al alumno en forma de un listado de pasos a seguir que integran una técnica expositiva.</p>	<p>■ En el formato de planeación pre elaborado se considera un criterio disciplinar para organizar y secuenciar los contenidos escolares. Lo que implica priorizar la cobertura de los contenidos curriculares, en detrimento de una revisión a profundidad sobre los temas escolares.</p>

<p><b>intento dar los conceptos, bueno yo a mi manera.</b> Primero los conceptos, incluso <b>ellos me ayudan a investigarlos</b>, o sea se queda de tarea o algo ¿no?.</p> <p>Cuando llegan a clase vienen yo con un poco del tema ¿no?, y ya de ahí empiezo a dar el tema. Pero sobre todo, a partir <b>primero unos conceptos</b> y ya de ahí ellos me ayudan, casi... a mí me gusta que ellos lo realicen más yo no dárselos, <b>como lluvia de ideas vamos ya organizando los temas.</b></p> <p><b>6. ¿Al planear sus clases trata de hacer un esfuerzo para encontrar la relación entre los temas a abordar?</b></p> <p>■ <b>Sí.</b> Ah... por ejemplo, ósea comúnmente los temas que son de Formación, de exploración concuerdan ¿no?, entonces ya no tengo que ir totalmente, o sea <b>si lo marco en la planeación</b> como tema de Formación y como tema de exploración, pero los enlace y ya sé que de esa manera que ya los vi. <b>Incluso, o sea español, con exploración también se unen.</b></p>	<p>de estudio de la RIEB 2011.</p> <p>Lo cual implica que los contenidos de aprendizaje están presentados y ordenados en función del logro de las competencias desagregadas en aprendizajes esperados.</p>		<p>La concepción disciplinar del formato de planeación, tienen relación con lo que la profesora asume durante la entrevista donde menciona que una de las formas de organizar el conocimiento es mediante los conceptos, presentados al grupo mediante una lluvia de ideas que permite a su vez organizar los temas escolares.</p> <p>De esta manera, en la actividad interactiva existe una subordinación de la capacidad del lenguaje por la adquisición de datos.</p> <p>Asimismo, la profesora atribuye claramente un sentido por sí mismo a los contenidos retomados como criterio de organización y selección de sus intenciones educativas que residen en propósitos informativos y no formativos; en detrimento de una organización de los temas escolares centrada en los procesos mediante los que el alumno aprende. Lo cual indica la existencia de mayores rasgos propios de la teoría directa.</p> <p>Es importante considerar, de acuerdo con la profesora, que en ocasiones estos conceptos pueden ser elaborados por la propia aportación de los alumnos como resultado de su labor previa de investigación.</p> <p>En la entrevista, la profesora comenta la necesidad de marcar adecuaciones curriculares para atender las necesidades de los alumnos; sin embargo, no se logra consolidar por escrito y de forma ambigua durante la intervención didáctica.</p>
<b>Acerca de las fuentes de información y recursos didácticos</b>			
<p><b>9.- ¿Qué materiales educativos cree que se pueden emplear para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?</b></p> <p><b>Acervos de la biblioteca escolar y del aula.</b></p> <p><b>2) Materiales audiovisuales, e</b></p>	<p>■ En los apartados del formato de planeación, correspondientes a los recursos didácticos y referencias bibliográficas, empleadas tanto para el diseño de la planeación como para favorecer el</p>	<p>Durante las teorías en acción la profesora emplea como recursos didácticos para favorecer el aprendizaje, las láminas elaboradas por los alumnos para la exposición del tema a tratar.</p>	<p>En la entrevista la profesora muestra interés por el empleo de material didáctico concreto que le permite al alumno favorecer su aprendizaje.</p> <p>De la misma forma, durante la interacción con los alumnos, el principal recurso didáctico y fuente de información en el aula son las láminas presentadas en las exposiciones que contienen imágenes y datos acerca de las principales características de</p>

<p><b>Internet</b></p> <p><b>3) Plataformas tecnológicas y software educativo, como los portales Explora Primaria</b></p> <p><b>4) El libro de texto</b></p> <p>■ (Omite la lectura de opciones). Pues <b>material concreto</b>, más que nada que ellos palpen lo que tienen, si voy a sumar ver qué es lo que estoy sumando, este... que los sientan, texturas, material de diferente tipo, ¿no?.</p> <p>■ 1.- Pues muy poco, porque pierdes el tiempo al ir a la biblioteca, está cerrada, tengo que ir a buscar las llaves, o sea pierdo media hora entre ir por llaves, bajar por llaves ir a abrir la biblioteca y realmente en la biblioteca no son los libros que se necesitan.</p> <p>2.- No tengo, cañón, no tengo tele.</p> <p>■ 3.- <b>No</b> porque, en ocasiones se las doy a los niños para que las realicen en casa, ¿por qué?, porque, aquí no tenemos el... por ejemplo, supuestamente tengo computación en todo el año he ido tres veces a computación y aprovecho para que ellos vean algo relacionado con lo que estamos viendo. Solamente tres veces, ligas yo no puedo ver aquí y los niños no tienen el material como para verlo y lo mandas de tarea y lo ven tres, cuatro y ya.</p>	<p>aprendizaje de los alumnos durante la acción didáctica, se especifica el libro de texto como principal recurso educativo para aprender.</p>		<p>distintos animales que fueron elegidos en función del interés de los alumnos.</p> <p>De tal manera que la profesora concibe que el proceso de aprendizaje depende en gran medida del contacto directo que el alumno sostiene con la realidad. Esta interacción con el medio es producto de la manipulación de recursos externos al educando que lo proveen de la experiencia de aprendizaje.</p> <p>Sin embargo, esta interacción que sostiene el alumno con su medio educativo no siempre provee los materiales o las condiciones para aprender. Según la profesora durante la entrevista, el uso de otras circunstancias educativas u otros materiales educativos distintos, como: la biblioteca escolar o recursos multimedia empleando internet, está determinado por las condiciones que ofrece el entorno escolar, que generalmente imposibilitan su empleo.</p> <p>■ Esta visión realista derivada de las teorías implícitas con mayores rasgos directos, refleja en su comportamiento interactivo la dificultad de elegir materiales educativos con el fin de desarrollar el perspectivismo crítico. Una capacidad básica postulada por el constructivismo, que le permite al alumno construir su propio conocimiento, con base en la contrastación entre sus ideas previas y diversos tipos de conocimiento presentados a través de variados materiales educativos.</p> <p>En cambio, las respuestas de la profesora en la entrevista, las indicaciones sugeridas por la planeación y lo observado durante la interactividad con los alumnos, sugieren que lo que considera más importante la profesora al elegir los materiales educativos es que estos resulten atractivos por acercar lo más posible al alumno a una realidad susceptible de conocer mediante la acción directa que estos recursos ofrecen, aunque no exista mucha variedad de ellos.</p>
<b>Acerca de la activación de conocimientos previos</b>			
<p><b>8. Al planear sus clases, ¿cree que es importante tomar en consideración los conocimientos previos de I@s alumn@s?</b></p>	<p>■ En algunas ocasiones se plantea una actividad al inicio de la secuencia didáctica que trata a través de preguntas detonadoras</p>	<p>■ Existe una recuperación de los pasos previos que los alumnos tendrían que haber trabajado en casa para la presentación de su exposición individual</p>	<p>■ En la entrevista la profesora acepta la importancia y función que los saberes previos del alumno tienen para la comprensión de los nuevos conocimientos. Afirma también, que en ocasiones da por hecho que los alumnos tienen consolidados ciertos aprendizajes preexistentes y</p>

<p>■ Eh..., <i>sí sería</i></p> <p>importante, aunque muchas veces los damos por ya aprendidos y cuando estamos dando un tema te quedas así de: ¡hay en la torre!, no lo pudieron entender, no lo comprendieron y te tienes que regresar.</p> <p><b>¿A qué cree que se deba que no comprendieron?</b></p> <p>Quizás, una de ellas es al <b>poco apoyo que hay en casa</b>, o sea tú ves como maestro los temas y <b>en casa no te apoyan</b>. Los niños realmente están muy abandonados y otra porque pues... no sé si en realidad <b>el maestro que tuvieron anteriormente lo dio como tal</b> o uso la estrategia adecuada para que ellos lo pudieran comprender.</p> <p><b>Y, referente a lo que menciono sobre, cuando no se toman en cuenta los conocimientos previos, ¿qué sucede?,</b></p> <p>Pues te tienes que regresar, tú estás dando un tema y te tienes que regresar y hay veces que no terminas con el tema, o sea no lo terminas por qué tú dabas por hecho, bueno se supone que los libros dan por hecho algo que ellos ya aprendieron, cuando realmente no es así, te tienes que regresar.</p>	<p>recuperar los conocimientos previos de los alumnos para abordar el tema del día.</p>	<p>frente al grupo.</p> <p>Esta actividad se lleva a cabo mediante la formulación de preguntas que la profesora hace al grupo.</p>	<p>que por lo tanto no explora.</p> <p>■ Esta situación a su parecer, es la causa por la cual los alumnos no llegan a comprender el tema y por lo tanto su instrucción educativa debe de regresar al contenido para consolidarlo.</p> <p>■ De esta manera en la entrevista, se manifiesta una relación ambigua entre la exploración de aprendizajes previos y la calidad de comprensión del alumno respecto al tema.</p> <p>■ Sin embargo, durante la planeación escrita se pretende explorar conocimientos previos desde preguntas detonadoras dirigidas a los alumnos al inicio de la secuencia didáctica.</p> <p>■ No obstante, resulta ser solo una indicación aislada sin sentido educativo, que difícilmente logra determinar el punto de partida de los nuevos contenidos escolares a estudiar, ya que estos son prescritos previamente a la activación de esquemas cognitivos.</p> <p>■ Además, en la interactividad con los alumnos, no queda claro las estrategias de enseñanza que permitan establecer puentes cognitivos entre lo que el alumno sabe y los contenidos que la profesora enseñará como condición indispensable para la calidad en la comprensión del tema.</p> <p>Al inicio de la clase, la profesora formula una serie de preguntas que pretenden retomar las instrucciones a seguir, por parte de los alumnos, para exponer individualmente frente al grupo.</p> <p>■ Las ideas que el alumno posee respecto al orden de los pasos a seguir para exponer son irrelevantes, ya que la instrucción de la profesora influenciada por sus creencias con mayores rasgos de las teorías directas, tiene como sentido corregir y hacer desaparecer aquellos conocimientos que no tienen una relación estrecha con los criterios establecidos por su labor acerca de la forma correcta de exponer un tema escolar.</p> <p>Los educandos en pocas ocasiones tienen oportunidad de comunicar lo que ellos ya saben sobre el tema y relacionar sus conocimientos con el contenido declarativo que transmite oralmente el expositor.</p>
---	---	--	--

**Acerca de la creación de situaciones interesantes y desafiantes para favorecer la comprensión y reflexión.**

<p><b>11. Cuando planea piensa usted en: ¿qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes, comprendan y reflexionen lo que están aprendiendo?</b></p> <p>■ Fíjate que yo a veces me he dado cuenta que con ellos, más con este grupo, no sé si porque yo lo traigo desde primero, he intentado hacer lo posible por ellos, de una forma o de otra, pero por ejemplo, entran <b>al libro de Desafíos</b> y a veces yo digo no lo van a entender y mejor lo entienden ellos que yo y dentro de los temas pues <b>yo intento dárselos lo más fácil posible para que lo puedan entender.</b></p>	<p>■ Las actividades educativas planteadas como situaciones desafiantes al interior del formato pre elaborado de planeación están representadas mediante actividades de discusión empleando preferentemente el trabajo colaborativo.</p> <p>■ En el caso de matemáticas, se presenta el libro de Desafíos Matemáticos como el reto educativo primordial a resolver por alumnos y profesores.</p>	<p>■ La profesora plantea actividades para favorecer el manejo declarativo de la información escrita, que implica, el seguimiento previo de indicaciones escritas por parte de los alumnos en casa, para, reproducirlas en exposiciones individuales frente al grupo.</p>	<p>■ A pesar de que la profesora revela tener bajas expectativas, durante la entrevista, respecto al desempeño educativo que los alumnos puedan tener en la resolución de ejercicios del libro de matemáticas, considera que sus contenidos representan un desafío para la comprensión del alumno, cuya creencia posiblemente se deriva del valor que se le otorga al libro en la planeación pre elaborada.</p> <p>No obstante, considera que su labor de enseñanza contribuirá a afrontar estos retos escolares, en la medida en que sea capaz de presentar los contenidos como una tarea educativa fácil de resolver por el alumno.</p> <p>Asimismo, las estrategias de enseñanza que la profesora emplea están dirigidas a resolver puntualmente los conflictos cognitivos y sociocognitivos que surgen de la exposición oral de cada alumno y su limitada interacción con el resto del grupo a quien se dirige el discurso.</p> <p>■ Así, desde un marco interpretativo donde subyacen las concepciones implícitas se cree que los aprendizajes escolares suelen ser mecánicos, repetitivos y carentes de significado. De esta manera, la profesora considera suficiente que los alumnos pasen al frente a reproducir información escrita en carteles que no lograban comprender la mayoría del grupo.</p> <p>■ Los alumnos difícilmente logran construir unos determinados significados sobre la información que trata de leer o repetir de memoria el compañero que se encuentra exponiendo al frente, ya que aunque el tema general sobre "los animales" sea hasta cierta medida de su interés, el contenido no se logra socializar ni mucho menor recrear por el grupo, lo cual le resta significatividad y sentido para los alumnos.</p> <p>■ Así la profesora considera que en la medida en que sus actividades de enseñanza provoquen menor conflicto en el alumno, mayores condiciones educativas existirán para el aprendizaje; mientras que a mayor conflicto provocado por su instrucción educativa, menores condiciones propicias habrá para la comprensión y el aprendizaje del alumno.</p> <p>De esta manera, la profesora no concibe claramente la relación entre situaciones interesantes y desafiantes</p>
---	--	---	---

			<p>que pueden ser propiciadas por su instrucción, como un medio potencial que pueda desarrollar la comprensión y el pensamiento reflexivo del educando.</p> <p>Piaget afirmaba que la base para que el individuo evolucionará y se adaptara activamente a su entorno, era un desequilibrio que se debería de resolver; el desequilibrio, traducido a una situación desafiante para generar una necesidad y que el alumno sea capaz de responder con todos los recursos que tiene y estabilizarse a través de procesos de asimilación y acomodación.</p> <p>■ En este sentido, tanto en la respuestas de la entrevista, lo escrito en la planeación como en el contexto áulico no existen desequilibrios o necesidades al resolver que logren interesar al alumno para que éste despliegue sus recursos declarativos, conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p>
--	--	--	---

**DIMENSIÓN II: REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS**

**Acerca de las actividades de enseñanza que emplea con mayor frecuencia**

<p><b>12.- De entre las siguientes actividades, ¿cuáles considera pueden formar parte de una clase? Organícelas según crea adecuado.</b></p> <p><b>Inicio</b></p> <p>■ 3.- Exposición del concepto o tema por parte del profesor.</p> <p>■ 4.- Consulta de fuentes para la búsqueda de soluciones</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>■ 2.- Utilizar recompensas para aquellos alumnos cuyo interés es bajo en clase y así continuar exponiendo el tema.</p> <p>■ 7.- Activación y mantenimiento del interés en el alumno hacia el tema.</p> <p>■ 14.- Dialogo profesor-alumno</p> <p>■ Dictado de ideas principales para registrar lo esencial de cada asignatura y así</p>	<p>Las actividades de enseñanza generalmente están propuestas como consignas que el profesor debe de transmitir al alumno para que sea capaz de realizar la tarea encomendada. Entre otras actividades se encuentran:</p> <p>-Formulación de preguntas objetivas que el alumno debe de contestar sobre el tema a tratar. Esto es generalmente al inicio de la secuencia didáctica.</p> <p>-Explicación respecto al tema a tratar.</p> <p>-Decidir el momento de la conformación de equipos.</p> <p>-Indicar el momento del trabajo sobre el libro de texto.</p> <p>-Indicar los ejercicios ya elaborados en la planeación a resolver por los alumnos.</p> <p>-Aclarar dudas a los alumnos y solicitar la socialización, en un</p>	<p>■ En su mayoría estrategias individuales de enseñanza:</p> <p>-Esquema expositivo</p> <p>-Trabajo individual en libros de texto</p> <p>-Exposiciones individuales.</p> <p>-■ Co evaluación y heteroevaluación.</p>	<p>■ De forma similar a la respuesta de la entrevista, la profesora inicia la clase utilizando un esquema expositivo para explicar al grupo la técnica que integra una serie de pasos para exponer correctamente un tema escolar, a diferencia con el formato pre elaborado de la planeación que señala iniciar con preguntas detonadoras para tratar de conocer lo que el alumno sabe acerca del tema.</p> <p>■ Lo que implica la manifestación en mayor medida de rasgos directos que subyacen en sus creencias implícitas acerca de la función de la enseñanza que determinan atribuirle poca importancia a la vinculación entre el conocimiento preexistente y el saber que en gran medida es nuevo para el alumno de 2° grado.</p> <p>■ Asimismo, no se logra precisar al interior del formato de planeación, ni durante la entrevista cual podría ser el sentido de la exploración de los conocimientos previos para los procesos de enseñanza- aprendizaje, lo que implicaría que la profesora desconoce que el valor de las ideas previas, desde la concepción constructivista, pueden vincularse con los propósitos de su enseñanza en el sentido de destacar el proceso de transformación de estas concepciones de partida a través del contraste de diversos conocimientos presentados por su acción pedagógica.</p>
--	---	---	---

<p>contribuir a que el alumno no olvide lo enseñado</p> <p>■ 17.-Indicar directamente la funcionalidad de la tarea</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>■ 1.- Repetición del contenido aprendido, para crear hábitos de estudio en los alumnos y así minimizar el olvido.</p> <p>■ 5.-Estudio individual sobre el libro de texto, subrayando las ideas principales del texto para elaborar un resumen</p> <p>■ 6.- Evaluación, empleando varios instrumentos, pero sobre todo el examen escrito</p> <p>■ 16.- Comparar las respuesta de los alumnos para dar a conocer dónde está el error</p>	<p>momento determinado, de los resultados obtenidos de alguna actividad educativa.</p>	<p>■ En cambio, durante la temporalidad de la secuencia didáctica, la profesora trata de rescatar las ideas que los alumnos tienen sobre los pasos que integran la técnica expositiva. Sin embargo, sus creencias sobre la enseñanza que en mayor medida poseen rasgos directos, determinan representarse estas ideas como irrelevantes y cuya labor de enseñanza debe de corregirlos o hacerlos desaparecer.</p> <p>■ Por su parte, en el desarrollo de una clase la profesora elige durante, dos actividades de enseñanza en las cuales subyacen en gran medida rasgos directos de las teorías implícitas; no obstante considera son las más adecuadas para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>Una de las actividades elegidas y llevada a la práctica, es el dictado de las ideas principales para registrar lo esencial de cada asignatura y así contribuir a que el alumno no olvide lo enseñado; lo cual implica, entre otras cosas, representarse la función de su labor de enseñanza como la de un gestorador directo del aprendizaje de los alumnos, actuando únicamente como transmisor del conocimiento correcto y adecuado.</p> <p>■ Este conocimiento se considera está depositado en los libros de textos a quienes se le atribuye durante la entrevista, la práctica y la planeación la virtud de ser los poseedores del valor de la verdad y de la cual carecen los alumnos, en detrimento de la concepción social de la adquisición del conocimiento.</p> <p>La profesora considera que mediante el dictado de los pasos a seguir para exponer correctamente un tema, los alumnos lo podrán aplicar en el desarrollo de sus habilidades para expresarse oralmente durante la exposición. Situación que revela la dificultad que la profesora tiene al diferenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y la elección de sus estrategias de enseñanza.</p> <p>■ Todas las actividades de enseñanza elegidas en el cierre de la secuencia didáctica, se vinculan estrechamente con creencias sobre la enseñanza de tipo directo, donde prevalece la repetición de los contenidos de aquellos alumnos que no habían logrado memorizarla, el trabajo individual sobre el libro de texto y la comparación de las distintas formas de exponer para identificar el</p>
---	--	---

			<p>error y corregirlo.</p> <p>■ Únicamente en el ámbito de la evaluación, aunque la respuesta de la entrevista se derive de las teorías directas, al contrastarlo con la práctica se tiene que la profesora no emplea el examen escrito como único instrumento para obtener información sobre el desempeño del alumno; sino que trata de promover en el grupo una co evaluación que integra a su hetero evaluación carente de indicadores, para asignar una calificación numérica al desempeño del alumno durante su exposición.</p> <p>Finalmente, las estrategias de enseñanza observadas durante la clase poseen las siguientes características:</p> <p>■ En su mayoría son estrategias individuales, lo cual indica no han sido elegidas en función del aprendizaje esperado que pretende el desarrollo de habilidades comunicativas.</p> <p>■ Son actividades de enseñanza desvinculadas del tipo de contenido que se pretende aprender.</p> <p>■ Actividades de enseñanza que fueron diseñadas al margen de las características de los integrantes del grupo escolar.</p>
<b>Acerca de la concepción sobre cómo aprenden los alumnos</b>			
<p><b>18.- Durante su desarrollo profesional, le ha surgido la duda acerca de ¿cómo aprenden sus alumn@s?</b></p> <p>■ Mmm... Bueno pues han sido muchas, pero una de tantas es darles, bueno es darles la opción a que ellos <b>son capaces de aprender a su manera, a su capacidad</b> a... con las diferentes estrategias que ellos incluso ellos mismos se puedan hacer no, o sea yo a veces les digo haber hazme esto, es que maestra no puedo, ¡haber hijo ingéniate las!, ¡si puedes!, ¡como tú puedes!, ¡hazlo!. Entonces ellos van alentándose <b>hacer las cosas por ellos</b></p>	<p><b>La estructura lógica y disciplinar</b> bajo la cual se integra el formato de planeación prescribe y dosifica cuidadosamente los contenidos escolares que ha de enseñar el profesor y aprender el alumno</p> <p>■ Los contenidos que se han seleccionado y secuenciado obedecen a la organización curricular propia del plan y programa de estudio 2011; de tal forma que la propuesta de aprender consiste en cubrir íntegramente todos los contenidos de todas las materias.</p> <p><b>Las estrategias de aprendizaje,</b> primeramente, tienen como finalidad el</p>	<p>■ Después de recordar las indicaciones, la profesora trata de llamar la atención del grupo para que den inicio las exposiciones individuales. La participación consiste en pasar al frente con su cartel y exponer la información acerca de lo investigado, anteriormente, sobre el tema de los animales.</p> <p>Mientras tanto, la profesora se limita a controlar la disciplina del resto del grupo para que la exposición en turno pueda desarrollarse.</p> <p>Al final de cada intervención la profesora solicita al grupo evalúen la participación de su compañero cuya opinión en ocasiones</p>	<p>En la entrevista la profesora señala que han sido muchas sus dudas sobre la forma en que aprenden los educandos. ■ No obstante, considera que el alumno aprende en la medida en que se le otorgue la libertad de hacerlo a su manera; es decir por sí mismo y en función de sus propias capacidades y estrategias.</p> <p>■ La profesora aparentemente en sus teorías asumidas posee una de las concepciones con mayores rasgos constructivistas del aprendizaje, que implica un mayor grado de agencia o control por parte del estudiante sobre su propio proceso de adquisición de conocimiento.</p> <p>■ En cambio, es distinta la perspectiva del aprendizaje que la profesora asume durante la clase, donde considera que la evaluación y autorregulación, - que desde las teorías asumidas tendría que ser en gran medida responsabilidad del alumno-, es responsabilidad exclusiva de su labor formativa al identificar las dificultades que experimentan los alumnos al exponer, para tratar de corregirlas desde su buena enseñanza y posibilitar así cambios en la conducta del alumno, donde no hay</p>

<p>mismos, ¿no?, este...poder aprender de esa manera.</p> <p><b>20.- A su parecer, ¿qué significa la frase aprender aplicado a sus alumnos?</b></p> <p>■ Pues, mmm... para mí son técnicas, pues con que los alumnos tengan las herramientas y procedimientos van a resolver cualquier cosa.</p>	<p>repasso simple a nivel conceptual sobre el tema, acompañadas de distintas técnicas como el subrayado de ideas principales, o en el caso de matemáticas manejar técnicas eficientemente.</p> <p>■ Posteriormente, se plantean hacer relaciones entre conceptos, formar analogías, clasificar y jerarquizar información, elaborar textos haciendo mapas conceptuales para comprender una lectura.</p> <p>■ En el caso de matemáticas, se plantean como objetivos resolver problemas de manera autónoma, validar procedimientos y resultados mediante la puesta en práctica de actividades problemáticas sugeridas, también por el profesor.</p>	<p>retoma y en otras no, para emitir una calificación numérica.</p> <p>Así, la mayoría de actividades de aprendizaje tratan de desarrollar en los alumnos habilidades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificación de datos.</li> <li>-El reconocimiento de similitudes y diferencias entre los datos de cada exposición.</li> </ul>	<p>grados de conocimiento, sino la demostración oral o no de la información memorizada.</p> <p>■ De esta manera, las creencias implícitas sobre el aprendizaje que guían su comportamiento interactivo se acercan más a las teorías directas, precisamente, porque la profesora otorga a sus alumnos, muy pocas posibilidades de ejercer un control sobre sus propios procesos de aprendizaje al exponer.</p> <p>■ Además, desde sus ideas hasta la acción considera que el alumno aprende mediante estímulos externos en forma de exhortos verbales, lo cual cree puede evolucionar hacia una motivación intrínseca del alumno por aprender. No obstante, esta concepción lineal asumida entre motivación-aprendizaje admite la existencia en mayor medida de una motivación extrínseca más que intrínseca por aprender.</p> <p>En relación con el formato pre elaborado de planeación y el comportamiento interactivo de la profesora, se identifican diferencias respecto a la concepción que se tiene del proceso de aprendizaje.</p> <p>■ Mientras que en la planeación se plantean estrategias educativas, que pretenden promover un enfoque del aprendizaje profundo y de tipo estratégico mediante las técnicas y fines que pretende logre el alumno; las intenciones de la profesora están dirigidas a promover un enfoque superficial del aprendizaje, mediante la memorización de la información necesaria para exponer frente al grupo, donde al alumno no le encuentra sentido a lo verbalizado, porque la tarea es una imposición externa con ausencia de reflexión sobre los contenidos escolares, que son presentados en la exposiciones como elementos sueltos sin integración a su estructura cognitiva y a otras asignaturas del curriculum.</p> <p>■ Respecto a su concepción sobre el aprender a aprender, la profesora asume desde las teorías directas que este precepto implica la adquisición de técnicas y procedimientos que hacen eficientes a los alumnos para resolver algún problema al que se enfrenten, prescindiendo de que aprender a aprender implica la activación de motivos, actitudes y procedimientos en los alumnos para que sean capaces de resolver una situación problema.</p>
--	--	--	---



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**Instrumento para la triangulación de datos a partir del documento de planeación, observación de clase y entrevista semi-estructurada.**

Explorando las concepciones de los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Dimensiones: planeación y realización de actividades**

**-Fecha:** 20/05/18 **-Grado escolar:** 5° A **-Lugar:** Escuela primaria pública "Ramón Manterola",

**-Nombre:** - **Edad:** 35 **-Sexo:** M **-Formación profesional:** Normal superior **-Años de servicio:** 12

<b>T E O R Í A S I M P L Í C I T A S</b>			
<input type="checkbox"/> Teorías implícitas directas		<input type="checkbox"/> Teorías interpretativas	
<input type="checkbox"/> Teorías implícitas directas		<input type="checkbox"/> Teorías explícitas	
<b>T E O R Í A S A S U M I D A S</b>		<b>TEORIAS EN ACCIÓN</b>	
<b>Entrevista</b>	<b>Planeación</b>	<b>Observación de clase</b>	<b>Triangulación de datos</b>
<b>DIMENSIÓN I: PLANEACIÓN</b>			
<p><b>1.- ¿Qué ha significado para usted la RIEB 2011?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Pues para mí cambios ha habido muchos desde que yo egrese estuvo la de 2003, esta que estamos viviendo ahorita y pues no me metido muy a fondo yo me dedico a enseñar y a eso, la verdad honestamente.</p> <p><b>1.1.- ¿Cree haber cambiado sus concepciones sobre cómo planear sus clases? (nos podría hablar un antes y un después)</b></p> <p><input type="checkbox"/> No, o sea yo siempre he planeado de una forma y sigo haciendo a mi estilo, sólo se agregan algunos aspectos o cambiar el nombre, antes eran pues otros nombres, ahora son los formatos.</p>	<p><input type="checkbox"/> La planeación solicitada al profesor es un formato que se descarga de la siguiente página de internet: <a href="http://www.lainitas.com">www.lainitas.com</a>.</p> <p>El formato incluye los componentes mínimos que prescriben al profesor paso a paso lo que debe de realizar durante el desarrollo del proyecto didáctico.</p> <p>-Dosificación bimestral -Lección, propósitos, contenidos. -Recursos y actividades didácticas.</p> <p>Al interior del formato, existen espacios en blanco como el caso de la evaluación, donde el profesor tiene la libertad de reflexionar acerca de qué o cuál será el objeto de evaluación, los</p>	<p>El estilo de enseñanza predominante a lo largo de la temporalidad de la secuencia didáctica demuestra un proceso comunicativo asimétrico. Esto es el profesor muestra en el desarrollo de su actuación didáctica comportamientos que ponen de manifiesto algunas peculiaridades de la denominada: <i>regla de los tres tercios</i>, Flanders (En Palacios y Marchesi, 1990:440)</p> <p>Esta regla que gobierna la interacción y el acto discursivo entre profesor y alumnos permite observar el control, durante la mayor parte del tiempo, de la secuencia y</p>	<p><input type="checkbox"/> El profesor entrevistado manifiesta que realiza una lectura y análisis de los contenidos curriculares de la RIEB 2011 que tiende a resignificar a partir de las propias teorías implícitas incorporadas, tratándose de una operación que subsume los mensajes e intenciones de la RIEB 2011 a sus experiencias anteriores como docente.</p> <p>En este caso, el profesor mantiene una sujeción forzosa a su forma de planear adquirida durante su trayectoria profesional y por consecuencia estas creencias neutralizan el posible efecto teórico y metodológico que las recomendaciones de la reforma pueden tener en su comportamiento pre e interactivo.</p> <p>Dada la naturaleza práctica de la labor de enseñanza, el profesor demanda una mayor presencia de orientaciones concretas para su labor cotidiana. Dado que en estos materiales curriculares de la RIEB</p>

<p><b>1.2.- ¿Cree haber cambiado sus prácticas educativas? (nos podría hablar de un antes y un después)</b></p> <p>■ No, bueno tengo yo una línea ya como enseño y me ha dado mucho resultado, con resultados en mis alumnos, en la olimpiada que he tenido en sexto año.</p> <p>-¿Podría compartírnos su experiencia en la olimpiada del conocimiento?. Yo tengo mi estilo de enseñar, mi forma de ver los contenidos no me meto mucho en actividades lúdicas, más poner en práctica. A nivel zona obtuvimos el primer lugar y en el 2010 el premio de ENLACE.</p> <p>-</p> <p><b>2.- ¿Cuáles considera que son los beneficios de diseñar una planeación para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje?</b></p> <p>■ Un beneficio no, yo... sólo me sirve más para los contenidos que trabajo, pero así que tenga muchos beneficios, muchas ventajas, no.</p> <p>■ La claves es cómo uno le enseña a los niños, no por hacer una planeación bien, por tener muchos aspectos mis alumnos van aprender.</p> <p>■ Ahora hay algunos compañeros que tienen unas planeaciones muy bonitas, muy bien hechas pero a <b>la hora de enseñar no saben transmitirlo</b> y yo soy al contrario, yo procuro enseñarles de la mejor forma y mi planeación es como una guía pero así de que la siga al pie de la letra no. Aparte <b>lo que cuenta mucho es la experiencia</b>, bueno lo años que ya tengo, bueno yo considero de los años que ya tengo.</p> <p><b>3.- ¿Cuáles son los pasos que piensa se pueden seguir para diseñar una secuencia didáctica?</b></p>	<p>instrumentos o formas a emplear para dicha valoración y el sentido que se le otorgará a esta variable metodológica para contribuir al aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo, estos espacios como oportunidad de reflexión sobre el propio pensamiento, en la mayoría de ocasiones, no se trabajan por parte del profesor.</p> <p>Por otra parte, la estructura académica de tareas se reduce al desarrollo de los ejercicios de los libros de texto.</p> <p>Asimismo, la estructura social de participación se limita la mayoría de veces a sugerir el trabajo individual sobre el libro de texto y en algunas ocasiones el trabajo en parejas para socializar lo aprendido-</p> <p>En relación con los recursos y materiales didácticos prescritos en el formato de planeación se localiza en la mayoría de ocasiones el imperativo del libro de texto como recurso primordial para llevar a cabo la tarea educativa, en detrimento del empleo de otros materiales y/o situaciones que pudieran favorecer el aprendizaje como construcción de significados.</p> <p>Derivado de lo anterior, la mayoría de ocasiones se propone abordar el tema con los alumnos a nivel conceptual, dejando de lado la importancia del abordaje en contenidos procedimentales y actitudinales, no sólo para la adquisición de información sino para el desarrollo de capacidades intelectuales de orden superior en el alumno.</p> <p>Por lo tanto, la mayoría</p>	<p>características de las actividades por parte del maestro.</p> <p>Particularmente la instrucción educativa está dirigida a desarrollar explicaciones sobre los datos y la forma en que puede ser resuelto los problemas de matemáticas presentados en el pizarrón y extraídos del propio libro de texto. Además emplea el tiempo para realizar cuestionamientos que generalmente no son devueltos en forma de feedback a los alumnos.</p> <p>Mientras que el tercio restante del turno de habla en la estructura psicosocial de participación corresponde al alumno, que generalmente emplea el tiempo en responder las preguntas realizadas por el profesor, en detrimento de la formulación de cuestionamientos ante lo que se dice y hace respecto de la asignatura.</p> <p>Así, los intercambios comunicativos y las conversaciones entre el profesor y los alumnos siguen unos patrones determinados, unas pautas recurrentes en el transcurso de los procesos lingüísticos, en la estructura psicosocial de participación y en la estructura académica de tareas; donde predomina el trabajo individual y por ejemplo, se encuentra el establecimiento claro de turnos de palabra entre profesor y alumno y en muy pocas ocasiones entre alumnos entre sí.</p> <p>De esta manera, las actividades de enseñanza-</p>	<p>2011 no abundan las prescripciones directas en cuanto a las prácticas áulicas, el docente refuerza su argumento y creencias acerca de que el valor de la reforma educativa reside en la medida en que otorga a su labor acciones concretas de cómo mejorar su práctica docente.</p> <p>No obstante, los contenidos pedagógicos en los planes y programas de estudio poseen un sentido distinto en cuanto a ofrecer un marco global referencial que guíe y apoye la labor formativa del profesor.</p> <p>Asimismo, la reforma no implica una modificación sustantiva en las creencias y prácticas pre e interactivas del profesor, más bien la forma en que se la representa es como un cambio en los formatos de presentación de la planificación de la enseñanza o de la terminología para referirse a su propia práctica docente.</p> <p>Así en el caso del profesor se manifiesta una posesión de creencias implícitas que influyen en su comportamiento pre-interactivo y que implican considerar al proceso de planeación como un requisito administrativo compuesto por procedimientos mecánicos, repetitivos, planos y ausentes de procesos cognitivos creativos y reflexivos. De esta manera, el docente descarga una planeación ya elaborada, únicamente en atención a la demanda de autoridades educativas, más que por una necesidad intrínseca de otorgarle sentido a su labor de enseñanza durante la fase interactiva con sus alumnos.</p> <p>De lo anterior se deriva que, el diseño de la planeación didáctica represente para el profesor una fase desvinculada respecto a la realización del proyecto didáctico. Consecuentemente, considera que el criterio normativo de su práctica es el seguimiento de la estructura lógica de los libros de texto. Así, el valor pedagógico atribuible a su práctica queda subsumido por las creencias eficientistas del profesor.</p> <p>Sin embargo, las teorías asumidas por el profesor admiten la existencia de un formato digital de planificación para ejecutar sus clases; pero esta situación es distinta durante la asunción de sus teorías en acción donde no existe una forma única y eficaz para desarrollar la programación didáctica; sino diferentes y plurales enfoques</p>
---	---	---	--

<p>■ Pues sí, los básicos que siempre para un secuencia es el inicio, el desarrollo y retroalimentar... los ejercicios.</p> <p><b>4.- ¿Cuáles son los elementos que considera para diseñar sus secuencias didácticas?</b></p> <p>■ Los aspectos, bueno... son los conocimientos previos de los niños, este... el contenido nuevo que uno les va a dar a conocer y la retroalimentación o ejercicios como se trabajó lo que ya vimos.</p>	<p>de actividades de enseñanza-aprendizaje están dirigidas a resolver lecciones que contienen las páginas de los libros correspondientes a la asignatura que se estudiará en esa ocasión.</p> <p>Respecto al apartado de evaluación, adecuaciones curriculares y – observaciones, se identifica la falta de especificaciones acerca de qué o quiénes son los sujetos de evaluación, el posible método a emplear para valorar el logro de alcance de aprendizaje y el sentido que se le otorgará a este proceso de mejora continua.</p>	<p>aprendizaje y las interacciones entre los participantes están fuertemente ritualizadas y son por ello altamente predecible a lo largo de la temporalidad de la situación didáctica videograda.</p> <p>De forma general, la organización de las actividades escolares y los intercambios comunicativos están estrechamente relacionados con la estructura transaccional comunicativa <i>IRF</i> (Sinclair y Coulthard, En Palacios, y Marchesi:1990) Que caracteriza en buena parte las actuaciones en el aula: el profesor (I) inicia el intercambio ya sea discursivo o actitudinal; esta acción provoca una (R) reacción de algunos alumnos, generalmente en forma de afirmaciones y en pocas ocasiones en forma de cuestionamientos. Sin embargo, la parte esencial de esta estructura comunicativa no se consolida; ya que el profesor no logra devolver el (F) <i>feedback</i> o retroalimentación a los alumnos respecto a sus participaciones.</p> <p>Esto conlleva a una instrucción expositiva de tipo tradicional con un grupo numeroso de 45 alumnos, y en donde el maestro ejerce el control en la parte frontal del aula; mientras que los alumnos trabajan de forma individual con las tareas asignadas después de la explicación del profesor. Al mismo tiempo el maestro controla y comprueba sus progresos individuales, sin la menor posibilidad de</p>	<p>educativos dependientes de los sentidos que el profesor le otorgue a cada variable metodológica en la inmediatez de sus práctica docente.</p> <p>Por lo tanto, la contrastación entre lo que el profesor asume durante la entrevista y lo que realiza durante su intervención didáctica, muestra que su labor difícilmente puede considerarse como un proceso de planificación racional, sistemática, intencional y consciente de la acción futura; más bien el comportamiento pre- interactivo está cargado de reproducción patrones de conducta tradicionales adquiridos a lo largo de la experiencia, mediante la imitación o diseños intuitivos que se cree son los mejores.</p> <p>Por consiguiente, el profesor no ha logrado contrastar sus creencias y actuaciones con otros modelos que permitan poner a prueba su efectividad para contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.</p>
--	--	--	--

		<p>una co-construcción de significados entre pares, mediante trabajo colaborativo.</p> <p>Por otra parte, es importante explicar que al interior de esta interrelación son pocas las ocasiones en las que el maestro formula preguntas que pudieran tener como consecuencia una respuesta constructiva por parte de los alumnos para ser recuperadas por el profesor y reconstruidas para devolverlas al alumno y éste la reintegre en forma de actividad para construir su propio conocimiento.</p> <p>De esta manera, la estrategia que el profesor emplea continuamente para coadyuvar en la comprensión de los contenidos matemáticos es la formulación de preguntas cerradas y objetivas que pretenden comprobar la adquisición de los aprendizajes propios de la materia.</p> <p>De esta manera se contribuye al desarrollo de un pensamiento convergente y lineal en el que se mina el desarrollo de un perspectivismo crítico como parte del repertorio de las habilidades de pensamiento superior del alumno.</p>	
<b>Acerca del empleo de diversas fuentes de información</b>			
<p><b>7.- De la lista de elementos que se presentan a continuación, ¿cuáles considera que son las fuentes de información que se emplean para elaborar las planeaciones?, (donde el número 1 es el más importante y el número 4 de menor importancia)</b> 1) A partir del diagnóstico que se hace de los</p>	<p>■ Las páginas de Internet es una de las principales fuentes de información para elaborar las planeaciones.</p>	<p>Además de utilizar los ejercicios del libro de texto como contenidos de enseñanza-aprendizaje; el profesor guía su práctica mediante una serie de actividades didácticas integradas en un compendio de ejercicios matemáticos recopilados por el mismo de distintas</p>	<p>■ Durante la entrevista se enfatiza el empleo de otros materiales para favorecer el aprendizaje de los educandos que no necesariamente son el libro de texto. En cambio durante la práctica el profesor enfatiza el uso del libro de texto a lo largo de la temporalidad de la secuencia didáctica, coincidiendo a su vez con lo escrito en el formato de planeación pre-elaborado.</p> <p>■ De esta manera, el maestro guía</p>

<p>intereses y necesidades educativas de I@s alumn@s</p> <p>2) A partir de los contenidos de los libros de texto</p> <p>3) A partir de las recomendaciones que hacen los expertos en educación</p> <p>4) A partir de páginas de internet, como: <a href="http://www.lainitas.com">www.lainitas.com</a></p> <p>5) _</p> <p>Pues lo principal son los <b>libros de texto</b>, ¿Por qué?, porque de allí nos basamos a los contenidos que están de acuerdo a su edad y al grado en que estamos.</p> <p>De allí ya nos vamos a los intereses de los niños que ya van parte de los ejercicios, y ya de allí de las recomendaciones que hacen los expertos... pues yo no lo considero mucho y de la página de Internet, yo si utilizó algunas páginas, pero sólo como ejercicios para retroalimentar, pero así de guía no.</p> <p>9.- ¿Qué materiales educativos cree que se pueden emplear para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>1) Acervos de la biblioteca escolar y del aula      Si      No</p> <p>2) Materiales audiovisuales, multimedia e Internet      Si      No</p> <p>3) Plataformas tecnológicas y software educativo, como los portales <i>Explora Primaria</i></p> <p>4) El libro de texto</p> <p>■ (omite la lectura de opciones) Principalmente... bueno yo manejo sus libretas, libros y de allí material impreso que yo elaboro o que voy recopilando a través del tiempo.</p>		<p>páginas de internet.</p> <p>Durante la fase interactiva, el profesor congruentemente con lo dicho en la entrevista, emplea el libro de texto como principal recurso didáctico.</p> <p>De este material educativo se extraen las principales actividades de enseñanza-aprendizaje durante el inicio, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica. No obstante, durante el desarrollo de la clase, de forma individual, se realizan una serie de ejercicios planteados por el profesor en el pizarrón.</p>	<p>su práctica docente mediante la estructura lógica de los libros de texto y de un compendio de ejercicios matemáticos, que enfatizan la secuenciación disciplinar de los contenidos escolares. En detrimento del diseño de una estructura psicológica que permita crear puentes cognitivos para vincular significativamente los saberes disciplinares con la estructura mental de los aprendices.</p> <p>■ Por otra parte, el profesor admite en la entrevista que al elegir los contenidos y las fuentes de información para la elaboración de planeaciones, es preciso tener en cuenta ciertos aspectos del aprendiz, por ejemplo su nivel de desarrollo y el interés por aprender. De tal manera que en sus teorías asumidas, el profesor considera que el punto de partida de su influencia educativa podría residir en el interés por aprender del alumno.</p> <p>■ No obstante, dichas concepciones pedagógicas no logran transitar hasta la práctica educativa.</p>
--	--	---	--

Acerca de selección y organización de contenidos			
<p><b>5. ¿En qué orden cree que se organizan los temas, contenidos y conceptos que se presentan durante la clase?</b></p> <p>■ Primero un ejercicio en el que tenga que ver con el tema, algo relacionado. Yo trato de inducirlos a: ¿qué es?. Después ya les planteó cuál es el tema, cómo se trabaja.</p> <p>En el caso de matemáticas cómo resolver problemas, o si estamos viendo fracciones como se hace la suma de fracciones, pero haciéndolo yo con ellos.</p> <p>■ Algo que procuro hacer es ir de lo difícil a lo sencillo, porque muchas ocasiones tratamos de ver ejercicios muy fáciles y a la hora de poner en práctica son difíciles y ya no lo saben hacer, si yo lo hago al contrario, siempre con lo que es un poco más difícil.</p> <p><b>6. ¿Al planear sus clases trata de hacer un esfuerzo para encontrar la relación entre los temas por abordar?</b></p> <p>Si, pues por ejemplo matemáticas cuando vemos a. C. d. C. restamos cuantos años han transcurrido desde la época prehispanica hasta la fecha.</p> <p>■ Respecto a español hacen escritos referentes, - aunque se trabaja en la libreta de historia-, <b>son escritos de...manera tal cual escrita;</b> porque además está la otra parte de que comparten los alumnos lo que traen de sus visitas a los diferentes lugares. Por ejemplo, en Artística hacemos algún dibujo referente y los niños siempre están trayendo cosas para comentar y compartir.</p>	<p>■ La forma en que se organizan y secuencian los contenidos escolares en el documento de planeación obedece a una estructura disciplinar rígida, prescrita por el plan y programas de estudio 2011. De tal manera que, el profesor está obligado a abordar un tema nuevo cada día y de cada asignatura para cumplir con los propósitos y tiempos exigidos por el mapa curricular, subordinando los intereses y desarrollo personal de los alumnos a los contenidos disciplinares que se desencadena en una falta de atención en los procesos de aprendizaje propios de cada alumno.</p> <p>■ En el apartado correspondiente a adecuaciones curriculares dentro del documento de planeación, no existen especificaciones de algún tipo respecto al tema.</p>	<p>■ El criterio para la organización y secuenciación de contenidos escolares está basado en la estructura lógica disciplinar de los libros de texto.</p>	<p>■ El profesor durante la entrevista asume tener en cuenta lo que el alumno ya sabe cómo punto de partida para presentar y organizar los temas, en cambio su labor de enseñanza está guiada por la estructuración de los contenidos escolares, desde el punto de vista disciplinar.</p> <p>■ Por otra parte, durante la entrevista el profesor afirma estructurar los temas con base en el nivel de dificultad de los ejercicios matemáticos. Es decir exponer primero los contenidos que representen un mayor desafío para los alumnos y continuar con aquellos ejercicios matemáticos que poseen menor nivel de dificultad.</p> <p>■ Entonces, el profesor asume que este criterio de selección de contenidos es una estrategia de enseñanza que contribuye a la consolidación de los aprendizajes esperados en los alumnos.</p> <p>■ Por otra parte, la forma en que relaciona los contenidos disciplinares entre la asignatura de español e historia es a través de la transcripción que el alumno realiza de los textos. Así, la manifestación de sus ideas refleja que aprender significa elaborar copias lo más exactas de la realidad y susceptible de ser plasmadas mediante un escrito de la verdad.</p> <p>Po lo tanto, el maestro atribuye sentido por sí mismo a los contenidos y no como medio para poder adquirir determinadas capacidades. que supone entender que sin contenidos no se pueden construir capacidades, pero que marca una superación de esta visión, al explicar que el desarrollo de las capacidades son las que constituyen la finalidad esencial de la educación escolar y de ellas se derivan los criterios para seleccionar y secuenciar los contenidos disciplinares.</p>
Acerca de la concepción sobre cómo aprenden los alumnos			
<p><b>18. Durante su desarrollo profesional, le ha surgido la duda acerca de ¿cómo</b></p>	<p>■ La estructura lógica y disciplinar bajo la cual se integra el</p>	<p>Las actividades didácticas reflejan la concepción que el</p>	<p>■ La concepción de aprendizaje reflejada en el documento de planeación se vincula con la</p>

<p><b>aprenden sus alumn@s?</b> Si ( ) No ( )</p> <p>■ Pues... ¿cómo aprenden?. Yo les he dicho a ellos <b>practicando todo lo que revisamos, practicando, practicando.</b> Yo les pongo un ejemplo muy sencillo, sus mamás en casa para cocinar, ¿cómo aprendieron?, pues cocinando, ellos al leer leyendo, a escribir escribiendo. <b>Todo práctica, práctica, práctica.</b></p> <p>Si nosotros les ponemos un ejemplo difícil ■ va a costar, pero luego van ir tomando en cuenta todos esos aspectos que les van fallando y lo van a resolver muy fácilmente.</p> <p>■ Y cuando se les pone un problema fácil pues lógicamente que lo resuelven muy rápido. Pero muchos están acostumbrados a empezar de lo sencillo a lo difícil y yo lo tomo al contrario.</p>	<p>formato de planeación prescriben y dosifica cuidadosamente los contenidos escolares que han de impartirse por el profesor a lo largo del curso.</p> <p>Los contenidos que se han seleccionado y secuenciado obedecen a la organización curricular propia del plan y programa de estudio 2011; de tal forma que la propuesta consiste en cubrir íntegramente todos los contenidos de todas las materias.</p> <p>Asimismo, propone una serie de dinámicas grupales que tratan de involucrar al alumno bajo un trabajo en equipo, por parejas y de forma individual.</p> <p>No obstante, las actividades de enseñanza-aprendizaje difícilmente cambiarán su sentido bajo estas modalidades de trabajo.</p> <p>Asimismo, la mayoría de las actividades de enseñanza-aprendizaje están dirigidas al logro de conocimientos de tipo conceptual, lo cual implica el trabajo cotidiano en libretas y libros de texto.</p> <p>En pocas ocasiones está programada, alguna visita a un museo, espacio cultural o inclusive la asistencia a la biblioteca escolar.</p>	<p>profesor asume del proceso de aprendizaje.</p> <p>■ De esta manera plantea estrategias de enseñanza de tipo individual, enfatizando la adquisición de contenidos de tipo conceptual y en menor medida de naturaleza procedimental, retomando estos tipos de contenidos como la mecanización de una serie de técnicas efectivas en la resolución de un problema matemático.</p> <p>Por ejemplo la mecanización de fórmulas matemáticas, a través de la exposición del alumno a un modelo experto que muestre el procedimiento correcto para solucionar el problema matemático.</p> <p>■ De esta manera cada uno de los alumnos, de forma individual, práctica el procedimiento hasta que logre mecanizarlo y pueda aplicarlo en otra situación educativa distinta.</p>	<p>adquisición de contenidos escolares, de tipo conceptual por parte del alumno, cuyos intereses, necesidades y estilos propios de aprendizaje se supeditan a las disciplinas escolares que deben de cumplirse bajo un esquema de dosificación bimestral.</p> <p>La educación de los aprendices es un simple mecanismo de transmisión-adquisición de conocimientos. Esta situación es debido a que aprender en la escuela para quienes elaboran estos documentos curriculares es adquirir una serie de verdades universales al margen de un contexto específico.</p> <p>Por otra parte, el diseño del formato pre-elaborado de planeación prescinde del carácter contextual al que obedece toda construcción de significados entre maestro y aprendices entre sí. Es decir, se considera que el contexto mental compartido entre los actores educativos es otorgado por los contenidos disciplinares, en detrimento de lo que los participantes conocen y comprenden durante el transcurso de las actividades didácticas y la interacción educativa que permiten construir diversos significados a los contenidos escolares.</p> <p>Asimismo, el documento de planeación propone algunas estrategias interactivas para aprender, como la conformación por equipos, por parejas, de forma grupal o individual.</p> <p>Sin embargo esta organización social no logra transitar más allá del discurso; ya que las actividades de aprendizaje consisten en resolver ejercicios en los libros de texto o actividades en las libretas, pero no logra proponer actividades educativas bajo los verdaderos principios del trabajo colaborativo.</p> <p>■ En relación con la entrevista, el profesor argumenta que la forma en que aprenden sus alumnos es sobre todo "practicando, haciendo las cosas". Además, considera que los procesos de aprendizajes son muy similares a los procesos rutinarios y mecanizados por los cuales, por ejemplo, se llega a aprender a cocinar.</p> <p>■ Esta concepción externalista sobre el aprendizaje niega el carácter interpersonal, social y cultural de dicho proceso, porque finalmente el profesor considera que aprender en</p>
---	---	--	--

			<p>la escuela se limita a obtener y seguir experiencias prácticas. En esta concepción acerca del como se aprende faltaría un conocimiento suficiente de los principios que subyacen a esas actuaciones y de los procesos de construcción cognitiva para fundamentar esa práctica.</p> <p>No obstante, el profesor es consciente de la existencia de mecanismos cognitivos propios de la actividad mental del alumno, como la motivación y la atención, como factores esenciales para construir aprendizajes significativos.</p> <p>■ Así, el profesor considera que un aprendizaje es más eficaz cuando logra una reproducción más fiel del contenido escolar estudiado, pero para ello se requiere considerar una intensa actividad psicológica por parte del alumno. Es decir, se asume un aprendizaje activo pero a la vez reproductivo.</p>
--	--	--	---

**Acerca de la creación de situaciones interesantes para favorecer la comprensión y reflexión.**

<p><b>11.- Cuando planea piensa usted en: ¿qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes, comprendan y reflexionen lo que están aprendiendo?</b></p> <p>■ La planeación bueno... así mucho que yo haga hincapié o me meta mucho con la planeación, no.</p> <p>■ Sólo veo situaciones problemáticas que ellos viven, veo un tema y lo trato de traspolar a su vida diaria, a eso si me dedicó, a que vean situaciones reales.</p> <p>■ Con esto, ellos mismos se interesan, y se interesan en cosas de su comunidad, de su entorno, no los mando más allá sino que cosas que ellos puedan ver. <b>Por ejemplo estas actividades son producto de mi experiencia</b> y se veo que no funcionan las voy modificando, con el transcurso pues de la experiencia que ya viví con ellos.</p> <p><b>¿Cómo se da cuenta que no ha funcionado la actividad?,</b> cuando los resultados no son los</p>	<p>A lo largo de la planeación difícilmente pueden observarse actividades de enseñanza que promuevan el interés y contribuyan a desarrollar una motivación intrínseca en el alumno por intentar desplegar sus conocimientos, conceptuales, procesuales y actitudinales para la resolución de una situación desafiante y así avanzar en el logro de sus competencias.</p> <p>Generalmente las actividades diseñadas favorecen el manejo conceptual del saber, información escrita, que implica por ejemplo el seguimiento de indicaciones escritas, la revisión de textos para responder preguntas, las anotaciones que el maestro dicta, el subrayado de partes de un texto para elaborar un resumen de las ideas principales que son retomadas como un conocimiento acabado sin posibilidad de cambio, la resolución de</p>	<p>Durante la asunción de las teorías en acción el profesor inicia la clase presentando una serie de problemas de matemáticas relacionados con el tema de perímetros y áreas, y explica ejemplos típicos por resolver; por ejemplo el cálculo de un terreno rectangular con determinadas dimensiones para su venta.</p> <p>Mientras tanto, los alumnos de forma individual copian en sus libretas el ejemplo citado por el profesor en espera de resolver por si solos otros problemas planteados por el profesor.</p>	<p>■ Durante la entrevista el profesor manifiesta su preocupación de relacionar los contenidos escolares con la vida cotidiana del alumno, como una estrategia de enseñanza que contribuye al interés y comprensión que el alumno puede otorgar al contenido estudiado. Entonces, el profesor habla de que parte de su tarea es contribuir a que el alumno le atribuya una función a lo que aprende.</p> <p>■ Sin embargo, conforme avanza la entrevista el profesor explica que la mejor forma de comprobar que su actividad motivadora no ha logrado captar el interés del educando en la tarea a realizar, es efectivamente cuando los alumnos no hacen un texto que ha sido señalado como actividad de aprendizaje.</p> <p>Es esta última parte de la idea en la que subyace la concepción implícita directa del aprendizaje donde, como lo argumenta el profesor, las actividades de enseñanza deben de organizarse en función del propio material o texto a elaborar que debe de aprenderse de una vez por todas, sin posibilidad de una progresión en su mejor elaboración, y que finalmente estos textos acaban siendo las obras que deben de interpretarse lo más fielmente posible.</p> <p>■ Por otra parte, el profesor manifiesta una dificultad al concebir</p>
---	--	--	--

<p>adecuados, o si pretendo que hagan un texto y no lo hacen, bueno pues vamos modificando todo.</p> <p><b>15. ¿Considera importante realizar actividades motivadoras al inicio de sus clases?</b></p> <p>Pues si es importante actividades motivadoras.</p> <p><b>15.1. ¿Cuáles piensa podrían resultar actividades motivantes para sus alumnos?</b></p> <p>No tanto como actividades; sino también podemos hacerle la plática, contarles una historia, un chiste, no siempre debe de ser algo muy lineal.</p> <p><b>17. ¿Considera importante la creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de sus clases? Si ( ) No ( )</b></p> <p>Eso es lo básico estar en armonía con el grupo, tanto ellos con uno, tanto yo con ellos.</p> <p><b>17.1. ¿De qué manera piensa que se pueden lograr?</b></p> <p>La comunicación es lo más importante, llevarnos bien, platicarles. Yo manejo mucho platicar con ellos porque es importante estudiar, que van hacer si estudian, que logros pueden tener.</p>	<p>operaciones matemáticas en la libreta, actividades que no requieren para su ejecución la integración de los alumnos en una estructura psicosocial de colaboración o trabajo en pares</p>		<p>la bidireccionalidad entre motivación y aprendizaje, reflejada en la ausencia de actividades motivadoras tanto en el documento de planeación, como en lo asumido en la entrevista; de la misma forma durante el performance de su enseñanza. Pareciera que el docente no concibe la motivación como un factor y condición indispensable en la adquisición de aprendizajes significativos.</p> <p>■ Así desde la concepción directa el profesor considera a la motivación como un estado, como una condición previa para el aprendizaje que se tiene o no, sin que su influencia educativa pueda influir apenas en ello, y de poder hacerlo, sería a través de refuerzos externos, desde una clara concepción de motivación extrínseca, cómo las estrategias que declara durante la entrevista, tales como: hacerle la plática a los alumnos, contarles una historia, un chiste.</p> <p>De esta manera, se prescinde de la motivación como un proceso cognitivo y mediador del aprendizaje.</p>
---	---	--	---

**Acerca de la activación de conocimientos previos**

<p><b>Al planear sus clases, ¿cree que es importante tomar en consideración los conocimientos previos de l@s alum@s?</b></p> <p>■ Esa parte si es muy importante porque primero tengo que sondear más o menos en qué nivel está todos mis alumnos, para partir de allí.</p> <p><b>8.1.- ¿De qué manera piensa que se pueda llevar a cabo?</b></p> <p>Por ejemplo en matemáticas, les realizó un cálculo mental con</p>	<p>■ En algunas ocasiones se plantea una actividad de inicio que trata a través de preguntas detonadoras recuperar los conocimientos previos de los alumnos para abordar el tema.</p> <p>Sin embargo, no queda claro cuál es la manera o el sentido en que se emplearán esos conocimientos preexistentes para la co-construcción de significados en la interrelación entre profesor y alumno</p>	<p>■ El profesor inicia bajo un esquema didáctico expositivo donde formula preguntas cuya estructura cerrada conduce a respuestas objetivas por parte del alumno. Así, los educandos descubren lo que el profesor desea que le respondan y se lo devuelven en forma de aseveraciones objetivadas.</p> <p>■ Lo más importante a analizar dentro de la estructura psicosocial</p>	<p>■ El profesor asume que los alumnos poseen conocimientos preexistentes que son susceptibles de tomarse en cuenta para su comportamiento pre-interactivo.</p> <p>Asimismo, concibe en sus teorías asumidas que puede iniciar su práctica haciendo un reconocimiento sobre las capacidades intelectuales y experiencias previas del alumno, con el fin de identificar los posibles alcances en su comprensión, así como para el reconocimiento del punto de partida de su labor de enseñanza, lo cual no llega a transitar hasta sus teorías en uso.</p> <p>No obstante, no sólo es reconocer las</p>
--	--	---	--

<p>multiplicaciones para ver más o menos, <b>si se las saben o no se las saben</b>, Partimos de allí para repasarlas, hacer ejercicios de multiplicación y partir de allí ya vemos el tema.</p>	<p>durante la fase interactiva.</p>	<p>de participación es que estos roles de quién cuestiona y responde no son reversibles; es decir, que los alumnos no muestran intentos de ofrecer directrices al maestro, e incluso raramente le hacen preguntas relacionadas a los procedimientos empleados que permiten llegar a un dato exacto como resultado de la resolución del problema matemático, en este caso sobre los temas de perímetro y área, excepto para preguntarle acerca de un dato que no es claro durante la exposición magistral del profesor o en su defecto para solicitar permiso de salir o entrar del salón de clases.</p> <p>El único contexto en el que se observó, durante la videograbación, que los estudiantes pueden revertir los roles de interacción, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas con sus pares, sin embargo este intercambio y transacción de significados entre iguales, es interpretado por el docente como una interrupción a su exposición, solicitándoles mayor atención a su explicación.</p>	<p>representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya posee; es decir, reflexionar acerca de cómo y para que construir puentes cognitivos entre el viejo y nuevo conocimiento para procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento hacia representaciones más elaboradas del saber, lo cual tampoco logra consolidarse durante el desarrollo de la programación didáctica.</p> <p>Así, el profesor se aleja de la idea de retomar los conocimientos preexistentes para apoyar al alumno en el desarrollo de su propio perspectivismo crítico, como fuente de contraste entre sus teorías implícitas y teorías explícitas; destacando el proceso de transformación de las ideas previas a través de su explicitación y contrastación con diversos materiales y recursos educativos.</p> <p>■ De esta manera, se percibe durante la actuación didáctica que es más importante para el profesor el producto final que emite el alumno, que el proceso de interacción tanto intrapsicológico como interpsicológica que le lleva a una determinada respuesta al aprendiz.</p> <p>Asimismo, el profesor afirma durante la entrevista que la activación de conocimientos previos la realiza mediante una actividad de cálculo mental con multiplicaciones, con el fin de diagnosticar el dominio o no de tales algoritmos, que en el caso de no ser así se tendrá que ejercitar en la práctica, como base para adentrarse al tema a abordar.</p> <p>Estas creencias implícitas en torno a la forma de activar los conocimientos previos, conduce a inferir que el aprendizaje representa para el profesor un estado más que un proceso que consiste en la adquisición del tono o nada, negando la construcción progresiva y recurrente del saber</p> <p>■ Esta situación permite inferir que el sentido que el profesor le otorga a los conocimientos previos de los alumnos no es necesariamente para entender el aprendizaje como un proceso de cambio conceptual, que permita la modificación de los esquemas representacionales de los alumnos, mediante la presentación y el análisis que el profesor haga de un conocimiento científico más</p>
---	-------------------------------------	---	--

			elaborado. Por lo tanto, al presentar la información elaborada por el grupo en el pizarrón, el sentido que cobran los esquemas previos de los alumnos es para aprender mediante el almacenamiento de información que quedará escrita en las libretas.
<b>DIMENSIÓN II: ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA</b>			
<b>Acerca de las actividades de enseñanza que emplea con mayor frecuencia</b>			
<p><b>12.- De entre las siguientes actividades, ¿cuáles considera pueden formar parte de una clase? Organícelas según crea adecuado.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>■ Bueno para el inicio, no sé si este aquí, es explorar <b>los conocimientos previos</b>. En este caso nosotros, <b>pues ya los conozco y ya sé</b>. En todo momento debe de estar el diálogo profesor-alumno o alumno-profesor</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>■ (omite lectura de opciones). En el desarrollo yo previamente les dejo una investigación, para que ellos ya vengan empapados un poco del tema, ya ellos les pregunto: haber, por ejemplo de los recursos naturales, ¿qué es un recurso natural?, y entre todos vamos construyendo, de acuerdo con lo que ya les pedí previamente. Todos participamos, los anotamos en el pizarrón o vamos haciendo ya nuestro tema, ya sería el contenido, que por allí debe de venir, contenido... ¿dónde está?, <b>Puede ser exposición del concepto o tema por parte del profesor.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>(omite lectura de opciones). <b>La evaluación es retroalimentar</b> con unas preguntas, un dibujo. Hay un sinnúmero de actividad, pero si</p>	<p>Las actividades de enseñanza, así como, la presentación y la secuenciación de los contenidos escolares, propuestos por el formato de planeación, se vinculan estrechamente con las actividades de los libros de textos; y estos materiales a su vez, están presentados y organizados mediante las sugerencias del plan y programas de estudio de la RIEB 2011.</p> <p>■ La estructura disciplinar del formato de planeación sugiere iniciar la mayoría de actividades de aprendizaje, retomando lo que el alumno sabe acerca del tema, mediante preguntas concisas que permiten obtener una respuesta precisa y objetiva por parte del alumno. Citando un ejemplo en la materia de español, referente al tema de divulgación, se formulan las siguientes preguntas para rescatar lo que el alumno sabe sobre el tema: ¿qué es un artículo de divulgación?, ¿para qué sirve un artículo de divulgación?.</p> <p>■ Posteriormente, se sugiere que el profesor reúna las participaciones de los aprendices para ser expuestas ante todo el grupo y se esté en condiciones para iniciar la siguiente actividad, que generalmente es el trabajo individual sobre el libro de texto o la</p>	<p>■ El profesor da inicio a la clase de matemáticas abordando el tema de perímetros y áreas, preguntando a los alumnos: ¿qué es el perímetro?, ¿qué es el área?, ¿cuáles son las diferencias?.</p> <p>Las participantes de los alumnos son fluidas y se acercan a una idea general sobre que el perímetro es el margen de una figura y el área es el interior de la figura.</p> <p>■ El profesor, intenta retomar cada una de las intervenciones y las puntualiza en una definición en el pizarrón.</p> <p>■ Posteriormente, del libro de texto el profesor extrae un problema que escribe en el pizarrón y hace una lectura general, que le permite explicar detalladamente los datos relevantes del problema para que los alumnos puedan resolverlo en su libro de texto.</p> <p>■ El trabajo lo realizan los alumnos de forma individual en sus pupitres, escasamente se observan comentarios entre ellos acerca de los procedimientos que se pueden utilizar para resolver el problema.</p> <p>El profesor desde su escritorio cuestiona al grupo sobre su avance en el trabajo y les solicita que sea</p>	<p>■ El profesor asume durante la entrevista, una postura constructivista respecto a los conocimientos previos de los alumnos considerados como punto de partida de su instrucción educativa; ya que una de sus preocupaciones fundamentales, es conocer qué es lo que los alumnos ya saben, respecto al contenido a enseñar.</p> <p>■ Sin embargo,- más adelante en la charla-considera que no es indispensable activar permanentemente los saberes preexistentes, ya que los conoce del todo y en la mayoría de sus alumnos. No obstante el profesor no es consciente de que estos tipos de conocimientos no son estables ni estáticos, sino que se encuentran en constante reestructuración gracias a la actividad intrínsecamente constructiva del aprendiz.</p> <p>Además, el profesor difícilmente toman en cuenta que estas ideas previas de los alumnos pueden diferir en función no sólo del contenido o materia al que se refieran, sino también en su naturaleza; así algunos conocimientos son más conceptuales, otros más procedimentales, actitudinales, más específicos o más generales. Además, estos factores pueden variar de acuerdo con la edad y la influencia educativa previa de cada alumno.</p> <p>■ Durante la interactividad con los alumnos, no existe un tratamiento adecuado de los conocimientos previos para relacionarlos con los saberes nuevos en el campo de las matemáticas, sino que la estrategia del profesor consiste sólo en la activación de los saberes preexistentes al inicio de la clase pero no se logran crear puentes cognitivos que permitan una vinculación explícita y deliberada entre las ideas previas y nuevas.</p> <p>■ No obstante, una vez que se ha intentado activar los conocimientos previos, el profesor logra partir de</p>

<p>siempre, tenga un producto, un texto, un mapa conceptual, unas preguntas <b>aunque sea tradicional</b> pero es lo que nos ayuda más. El examen escrito para mi debe de ser la base para una evaluación. <b>¿Por qué?</b>, yo les he trabajado a mis papás en todo momento, que la clave es el examen, cuando ellos ingresan aquí, en la secundaria es un examen, cuando ingresamos a la preparatoria es un examen.</p> <p>Entonces si desde chicos los acostumbramos o les hacemos el hábito de estudiar para un examen pues van a aprobar. Pero si evaluamos 30% tareas, 10% de que si vino, otros 10% del uniforme pues prácticamente les regalamos la calificación.</p> <p><b>16.- De las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizajes, ¿cuáles de ellas considera que emplea con mayor frecuencia? (Señale sólo tres opciones en orden de importancia)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Exposición de mi parte el mayor tiempo de clase.</li> <li>2) Empleo de trabajo colaborativo con I@s alumn@s el mayor tiempo de clase.</li> <li>3) Dictado de las ideas principales de cada asignatura</li> <li>4) Lectura y subrayado de un texto</li> <li>5) Exposición de lo desarrollado ante el grupo</li> <li>6) Organización de debates</li> <li>7) Elaboración de síntesis</li> </ol> <p>(omite la lectura del documento).</p> <p>■ Yo considero que es <b>lectura y subrayado de un texto por todas las asignaturas</b> ■ que trabajamos, después de esa ya viene pues ■ la <b>exposición y desarrollo ante el grupo</b>, pero por parte de ellos también y</p>	<p>explicación del profesor acerca del tema a abordar.</p> <p>■ Generalmente el libro de texto, se retoma como un modelo que permita ejemplificar lo que después el alumno tendrá que elaborar por sí sólo, por ejemplo en este caso un artículo de divulgación.</p> <p>La revisión del libro de texto, se hace mediante la lectura de los textos sugeridos, la resolución de preguntas o ejercicios en el caso de matemáticas, o la identificación y asociación de imágenes. En pocas ocasiones se sugiere la elaboración de mapas conceptuales a partir de lo revisado en el texto.</p> <p>■ Por su parte, las funciones del profesor al interior de las secuencias didácticas generalmente son: reunir los equipos, guiar a los alumnos en su investigación, guiar la discusión de los debates, aclarar dudas y coordinar la evaluación.</p> <p>■ Una vez que se ha revisado el libro de texto, o en su defecto el profesor ha proporcionado una explicación sobre el tema a tratar, se sugiere, que el alumno socialice lo estudiado con el fin de elaborar el producto final como evidencia del proceso de aprendizaje. En esta fase se recomienda una estructura psicosocial diversa que va desde el trabajo individual, en parejas, en equipo o grupal.</p> <p>■ Finalmente, una vez que el profesor ha monitoreado el trabajo se pretende que los alumnos socialicen y contrasten sus trabajos ante el grupo, con el fin de identificar los retos y dificultades a los que se</p>	<p>terminado a la brevedad posible. Mientras algunos alumnos levantan la mano como respuesta a su petición y de acuerdo con turnos explican la forma en que solucionaron el problema.</p> <p>■ El docente retoma algunas de estas intervenciones para explicarles al resto del grupo el procedimiento más idóneo para llegar al resultado correcto.</p> <p>■ Los alumnos, una vez terminado el discurso del profesor, corrigen los resultados obtenidos y acuden al escritorio, donde el profesor hace ciertas observaciones a cada alumno y les asigna una calificación.</p> <p>Finalmente, una vez que el profesor ha terminado de calificar cada uno de los trabajos, solicita a sus alumnos contestar los ejercicios de una página del libro de matemáticas de tarea y les permite salir al patio central de la escuela a la siguiente clase de educación física.</p>	<p>esos saberes y construir una representación grupal, acerca del tema del perímetro y el área, para hacer una exposición más detallada sobre el procedimiento por seguir para obtener dichas dimensiones de la figuras geométricas</p> <p>■ Así, aunque la enseñanza de los contenidos escolares consideran los conocimientos previos del aprendiz, el profesor asume que éste, debe superar estas ideas erróneas preexistentes y asumir las ideas sugeridas por su enseñanza.</p> <p>■ Po otro lado, el maestro explica durante la entrevista la importancia de la investigación autónoma por parte del aprendiz, como una estrategia de aprendizaje para ser retomada durante la clase y poder construir, con ayuda de su influencia educativa, las ideas principales del tema.</p> <p>■ Sin embargo, a través de la técnica expositiva, empleada el mayor tiempo de clase, el alumno reproduce fielmente el procedimiento por el cual el profesor llega al único resultado objetivo del problema, por lo que no se logra identificar alguna aportación de los alumnos en su propio aprendizaje.</p> <p>■ Conforme avanza la clase, la enseñanza trata de seguir una secuencia, donde hay un objetivo claro: reproducir las fórmulas matemáticas; de esta forma la definición de las metas, como la evaluación del logro, están guiadas y dirigidas por el profesor de forma externa, lo que difícilmente promueve una motivación intrínseca por aprender.</p> <p>■ Se pueden identificar refuerzos externos que los alumnos reciben en forma de una calificación aprobatoria sobre el resultado del problema matemático, o por el contrario en la repetición de aquello que no está bien hecho de acuerdo con el criterio del profesor.</p> <p>De esta situación se puede inferir que la organización de la enseñanza está en función de las dificultades y complejidad de los problemas matemáticos por resolver, en detrimento del desarrollo de las capacidades de los alumnos.</p> <p>■ La heteroevaluación de la actividad se enfoca en los resultados del aprendizaje, valorando la correcta resolución del problema formulado; en detrimento del análisis de los</p>
---	---	---	---

<p>al final puede ser la síntesis que bueno tenemos que tener un producto en todo lo que hacemos.</p> <p><b>16.1.- A su parecer, ¿por qué emplea estas estrategias con mayor frecuencia?</b></p> <p>Que ellos ya aprendan a clasificar o a <b>identificar las ideas principales</b> de cualquier texto que es lo básico, ¿cómo lo hacemos?, leemos un texto y a cada quien se le da la palabra y ya saben que, omitiendo las palabras que no son funcionales.</p> <p><b>23.- ¿Cuál cree que sea la mejor forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes?</b></p> <p>■ Pues con los ejercicios, ejercitando, poniendo en práctica todo lo que aprendieron, porque es lo básico.</p> <p>■ Aquí hay niños que por ejemplo, no entregan tarea, pero resuelven bien un problema, entonces se toma en cuenta los dos aspectos, <b>pero más como resuelvan un problema.</b></p> <p><b>¿Existen porcentajes con algunos rubros a evaluar?.</b></p> <p>Pues, <b>para mí lo básico es la observación</b>, ya sé quién falta con tareas, q■ siempre cumple. <b>Es muy raro, si después de siete meses ya no cambian, pues ya no cambiaron</b>, pero si hay niños que cambian mucho sus hábitos, que primero fallan después del segundo bimestre empiezan con el cambio <b>¿por qué? por la presión</b>, de exigirles, de decirles po■: es bueno entregar todo. Pero si, después de cierto tiempo ya hay niños que no.</p>	<p>enfrentaron durante el proceso.</p>		<p>procedimientos empleados por el aprendiz para resolver la tarea.</p> <p>Por lo tanto, la evaluación no está suficientemente garantizada para proporcionar información valiosa al profesor, que le permita ir ajustando progresivamente la ayuda que les presta a los alumnos en el proceso de construcción de significados; ya que su registro prioriza aspectos cuantitativos de la evaluación.</p> <p>Asimismo, el profesor considera correcto habituar a los alumnos a la resolución de exámenes escritos para crear compromiso en el estudiante por resolver en un futuro este tipo de pruebas estandarizadas que les permitirá acceder a otros niveles educativos.</p> <p>Los resultados que los educandos obtengan en el examen deben de ir acompañados de una corrección por parte del profesor; que deja de lado el desarrollo de la autorregulación de los alumnos, que les permita comprender cómo aprenden y por ende las dificultades propias a las que se enfrentan, para poder contrastar con otros procedimientos más eficaces considerando así su propio estilo de aprender.</p> <p>De esta manera, la evaluación formativa es el aspecto más complejo de la innovación en la práctica en el aula y es precisamente a la que poca virtud se le concede por parte del profesor.</p> <p>■ Por lo tanto, de acuerdo con el análisis de lo que el maestro asume durante la entrevista y lo que hace en sus clases, existe una clara preocupación por acceder a una información objetiva, donde la evaluación garantice los aprendizajes imprescindibles en los alumnos.</p> <p>De esta forma, se concibe a la evaluación fundamentalmente como un resultado, un suceso que se manifiesta en sus productos finales, en los cambios generados en la conducta y el conocimiento.</p> <p>■ La valoración del profesor acerca del desempeño de sus alumnos se sitúa en el mundo de los comportamientos y acontecimientos observables susceptibles de ser medibles en el aquí y el ahora, en detrimento de la posible consideración del mundo de los significados, sentidos y representaciones que los alumnos poseen para construir su propio saber.</p>
--	--	--	--

**Instrumento para la triangulación de datos a partir del documento de planeación, observación de clase y entrevista semi-estructurada.**

Explorando las concepciones de los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Dimensiones: planeación y realización de actividades**

-Fecha: 20/05/25 -Grado escolar: 2° A -Lugar: Escuela primaria pública "Ramón Manterola".

-Nombre: - Edad: 50 -Sexo: M -Formación profesional: Normal básica -Años de servicio: 27

T E O R Í A S I M P L I C I T A S			
■ Teorías implícitas directas		■ Teorías interpretativas	■ Teorías explícitas
T E O R Í A S A S U M I D A S		T E O R I A S E N U S O	Triangulación de datos
Entrevista	Planeación	Observación de clase	
D I M E N S I O N I : P L A N E A C I O N			
<p>1.- ¿Qué ha significado para usted la RIEB 2011?</p> <p>■ Yo pienso que si ha habido cambio dentro de la reforma, nosotros debemos de ir actualizándonos por supuesto, debemos de ir implementando los nuevos programas con nuestra experiencia porque así vamos a poder reconocer que los nuevos programas son importantes, son necesarios para la educación actual en México.</p> <p>■ Si nosotros la reforma la tomamos como base y nuestra experiencia para juntarla, unirla y llevarla a cabo con los niños, vamos a obtener niños que van a ser independientes, van a poder realizar su trabajo. En equipo de forma individual y van a ser autosuficientes.</p> <p>1.1.- ¿Cree haber cambiado sus concepciones sobre cómo planear sus clases?</p>	<p>■ La planeación solicitada al profesor es un formato que se descarga de la siguiente página de internet: <a href="http://www.lainitas.com">www.lainitas.com</a>.</p> <p>El formato incluye los siguientes componentes, la mayoría de ellos ya elaborados, que prescriben al profesor paso a paso lo que debe de realizar durante el desarrollo del proyecto didáctico:</p> <p>-Dosificación bimestral -Lección, propósitos, contenidos. -Recursos y actividades didácticas.</p> <p>■ En relación con los recursos didácticos se sugiere al profesor, en la mayoría de ocasiones, el uso del libro de texto como material primordial para llevar a cabo la</p>	<p>Mediante un modelo expositivo, la profesora comunica a los alumnos la lección y objetivos que se pretenden lograr con el estudio del tema.</p> <p>La asignatura por tratar durante el desarrollo de la secuencia didáctica corresponde a español y de acuerdo con la explicación que la profesora proporciona, el tema sobre las características de las abejas ayudará a que los alumnos logren expresarse mejor, tanto en la escuela como en su hogar, a la vez que logren también seguir aprendiendo de otros temas escolares.</p> <p>Los materiales didácticos que la profesora emplea para explicar el tema a los</p>	<p>La presencia de las teorías implícitas que subyacen en el pensamiento y forma de actuar de la profesora determinan el grado de integración y ejecución a su práctica de las recomendaciones de planes y programas de estudio de la RIEB 2011.</p> <p>■ Durante la entrevista, la profesora manifiesta en sus teorías asumidas aceptar la integración de los nuevos programas de estudio a su labor de enseñanza, debido a que le resulta importante reconocer la relevancia que las recomendaciones curriculares tienen para lograr la formación de alumnos independientes y autosuficientes. Estos son rasgos de sus concepciones que manifiestan el interés por contribuir al desarrollo de competencias en los alumnos.</p> <p>Asimismo, durante la labor preinteractiva la profesora realiza un esfuerzo de reflexión por integrar a la planeación descargada desde una página de internet, su experiencia recuperada como profesora de educación primaria por más de 25</p>

<p><b>(nos podría hablar un antes y un después)</b></p> <p>Yo creo que sí. Yo creo que es muy importante yo ahorita que tengo primer año, cuando llegan los nuevos libros, los nuevos programas el que teníamos que trabajar por competencias para empezar; el niño tiene que ser competente para poder desarrollar todo su trabajo, que uno únicamente va a ser guía y ellos van a poder realizar su trabajo individualmente. Ha sido importante para poder realizar la planeación.</p> <p><b>1.2.- ¿Cree haber cambiado sus prácticas educativas? (nos podría hablar de un antes y un después)</b></p> <p>Si se tiene que. Un ejemplo, antes a los niños tú les decías que tenían que hacer o no sabían cómo guiarse para encontrar un resultado. Ahora por medio de investigación que ellos realizan lo van estructurando y llegan al conocimiento por sí solos.</p> <p>Ó sea si hay un cambio, yo he visto que al tenerlos en equipo, traen su investigación, ellos investigan por sí solos, se van a alguna página de internet, empiezan a indagar y solitos traen su investigación.</p> <p>Por medio de ese conocimiento que ya traen previo ya podemos hacer el trabajo y solitos llegan al resultado de lo que se pretende</p> <p><b>2.- ¿Cuáles considera que son los beneficios de diseñar una planeación para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje?</b></p> <p>Claro que sí, por medio de la planeación... sino tienes una planeación no puedes elaborar un trabajo, no sabes que vas hacer.</p> <p>Cuando nosotros planeamos, gracias a esa, ahora en la</p>	<p>tarea educativa, en detrimento del empleo de otros materiales y/o situaciones que pudieran favorecer el aprendizaje como construcción de significados.</p> <p>Derivado de lo anterior, la mayoría de ocasiones se propone abordar el tema con los alumnos a nivel conceptual, dejando de lado la importancia del abordaje en contenidos procedimentales y actitudinales,</p> <p>Por lo tanto, la mayoría de actividades de enseñanza-aprendizaje están dirigidas a resolver lecciones que contienen las páginas de los libros correspondientes a la asignatura que se estudiará en esa ocasión.</p> <p>Así, la presentación, la secuenciación de los contenidos y las estrategias didácticas, se vinculan estrechamente con la estructura lógica de los libros de textos; y estos materiales a su vez, están presentados y organizados mediante las prescripciones que señalan el plan y programas de estudio.</p> <p>Las formas, objetos e instrumentos de evaluación no se especifican en el formato pre-elaborado de planeación.</p>	<p>alumnos son el pizarrón, materiales audiovisuales y la consulta del libro de texto en la primera fase de la clase.</p> <p>La organización social que la profesora mantiene a lo largo de la clase es el trabajo colaborativo, de tal forma que, los alumnos se encuentran distribuidos de una forma estratégica que les permiten sostener interacciones cara a cara entre los miembros del equipo y a su vez compartir con otros grupos algunos comentarios o dudas que van surgiendo durante el desarrollo de la clase.</p> <p>Esta forma de organización social del grupo también permite a la profesora mantener un seguimiento y monitoreo constante del avance que cada alumno manifiesta y publicarlo al resto de los alumnos para contribuir a la mejor comprensión de las actividades educativas realizadas.</p> <p>Así, conforme la profesora presenta el tema de forma atractiva, para captar el interés de los niños mediante la explicitación de las ventajas de estudiar dicho contenido escolar y el objetivo de la lección, reparte a todos los alumnos un material escrito, elaborado por ella misma, que contiene diversas actividades para realizar a lo largo de la sesión de estudio.</p> <p>Un atributo recurrente de la clase es el empleo de distintos recursos y materiales didácticos integrados a una organización social de naturaleza colaborativa,</p>	<p>años de servicio.</p> <p>Por ejemplo, existen modificaciones que la profesora realiza en aspectos como el empleo de otros materiales y recursos didácticos que tratan de mermar la primacía del libro texto recomendado por la planeación pre-elaborada.</p> <p>En el caso de la ejecución de su proyecto didáctico, se observa cierta congruencia entre lo que ha planeado llevar a cabo y lo que expresa durante la entrevista. De esta manera, se integra con frecuencia a la interactividad con los alumnos prácticas asumidas en la planeación pre-elaborada en donde subyacen a su vez las recomendaciones curriculares de la RIEB 2011.</p> <p>Al inicio de la clase la profesora da a conocer a sus alumnos que es lo que se pretende lograr con el estudio del tema correspondiente a la asignatura de español; lo cual representa desde las teorías implícitas de tipo constructivista, un esfuerzo por parte de la profesora en contribuir a que el alumno otorgue sentido a lo que aprende y con ello motivar al grupo por comprender el tema.</p> <p>Durante la entrevista la profesora argumenta que planear representa para sí misma un ejercicio metacognitivo, que implica cuestionarse aspectos relacionados con: los objetivos de su influencia educativa en el grupo, las razones por las cuáles se plantean las actividades educativas y las estrategias para lograr los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Estas reflexiones sobre su propia práctica las vincula con las recomendaciones de los planes y programas de estudio, su experiencia como docente de educación primaria, pero sobre todo con las características y necesidades de sus alumnos que son el punto de partida de su práctica docente.</p> <p>Existen momentos durante la clase en que la profesora aborda desde diversos ejemplos de la vida cotidiana del alumno el contenido escolar, diversificando también sus estrategias de enseñanza cuando considera que se ha desviado la atención selectiva del alumno sobre la idea o actividad que se desarrolla. Así, emplea los contenidos del libro de texto como medios educativos</p>
---	--	--	---

<p>educación nos dicen que tenemos que hacer una planeación, pero una planeación bien estructurada de inicio él porque lo voy hacer, como lo tengo que hacer, y a donde quiero llegar con esa planeación.</p> <p>Con esa planeación voy a poder ayudar a mis alumnos. Si no haces una planeación no sabes ni que vas hacer. Entonces gracias a esa planeación, gracias también a que los libros...los libros ya investigan, entonces con todo eso, podemos hacer una buena planeación.</p> <p><b>3.- ¿Cuáles son los pasos que piensa se pueden seguir para diseñar una secuencia didáctica?</b></p> <p>¿Cuáles son los pasos?, bueno primero que voy hacer, ó sea que quiero hacer con mi grupo, que voy a fortalecer en mi grupo, que conocimiento quiero transmitirles para empezar, que conocimientos quiero darles a conocer o que ellos aprendan.</p> <p>■ De allí, voy ir estructurando el aprendizaje o a donde quiero llegar. Porque si no tengo el que voy hacer no voy a lograr nada, o como lo voy hacer. Entonces creo que es bien importante, que me guíe con los libros del alumno, con el programa, mmm... con mi experiencia también y sobre todo con mis alumnos.</p> <p><b>4.- ¿Cuáles son los elementos que considera para diseñar sus secuencias didácticas?</b></p> <p>■ Bueno... yo creo que para empezar, para poderlas bien elaborar primero tengo que hacerme de unos libros, de un programa. Es bien importante mi programa porque de allí voy a partir, a veces pensamos que el programa lo tenemos que usar después pero es el principal, del programa son los libros del maestro y del alumno. Y de allí voy ir estructurando mi programa, ver: ¿qué le hace falta a</p>		<p>lo cual se asume en la entrevista, se expresa continuamente en la planeación y se lleva a cabo durante el performance de enseñanza.</p> <p>■ Esta concepción asumida de la potencialidad educativa del trabajo colaborativo permite a la profesora asumir un rol de guía en la construcción del aprendizaje de los alumnos, que promueve con una interacción permanente entre los equipos de trabajo, donde su intervención pedagógica se da a través del monitoreo y cuestionamientos constantes a los integrantes de los grupos conformados, con el fin de contrastar entre los conocimientos previos de los alumnos sobre el empleo de la letra "r" y las actividades recomendadas al interior de recursos didácticos elaborados por ella misma y los contenidos que sugiere el libro de texto.</p> <p>Una vez realizada dicha actividad, la profesora cuestiona al grupo en general acerca de las características de las abejas, y trata de hacer una vinculación con temas pasados donde parcialmente se había revisado el tema.</p> <p>Este esfuerzo de relación permite incentivar la participación de los alumnos sobre el tema.</p> <p>De esta manera, los alumnos de forma libre, sin una aparente norma implícita que rija el turno o tiempo de participación, nombran algunas de las características más comunes de las abejas, entre ellas que son</p>	<p>para tratar de contribuir en el desarrollo de las competencias lingüísticas y escritas de sus alumnos.</p> <p>■ Por lo tanto, al contrastar las teorías asumidas con las teorías en uso, es posible inferir que la forma en que la profesora resignifica las recomendaciones de la RIEB 2011 a su labor de enseñanza es un desplazamiento de sus teorías implícitas incorporadas, para el reconocimiento y coexistencia de diferentes posiciones al interior de su práctica.</p> <p>Es decir, en este caso la profesora percibe lo realizado en su propia práctica y las dificultades a las que puede enfrentarse, pero además identifica también otros sentidos que proporciona la reforma educativa para mejorar su práctica.</p> <p>■ Se trata de un caso en donde la profesora es capaz de desplazar sus propias creencias e ideas acerca de la forma de planear y desarrollar sus clases para construir otras realidades educativas al lado de sus alumnos, reconociendo una multiplicidad de pareceres, incluso los de sus propios compañeros docentes o padres de familia, sin pretender la homologación de estas distintas formas de pensar y proceder en el ámbito educativo.</p>
--	--	--	---

<p>mi grupo?, es importante ver las necesidades que tiene y de allí partir para poder estructurar la actuación</p>		<p>amarillas con negro, tienen alas y pican.</p> <p>Así la profesora, recupera las participaciones de los alumnos para adentrarse en el contenido del material escrito que cada alumno ya mira con curiosidad.</p> <p>Mientras tanto, la profesora rescata algunos de los datos más interesantes de la lectura que permitan a los alumnos hacer inferencias sobre el contenido del texto titulado: Inés y los insectos.</p> <p>La siguiente consigna de la profesora invita a los alumnos a leer el texto para conocerlo. Ante, la petición existen varias participaciones en espera, pero la profesora elige a una alumna, de quien comenta públicamente y con gran entusiasmo, ha podido leer después de vacaciones y cuya situación interpreta como algo mágico que ahora también les permite a todos seguir la lectura, iniciando con el título.</p> <p>Así, todo el grupo inicia la lectura de las primeras líneas del texto, mientras que la profesora escucha, observa y lee con los alumnos, a modo de ejemplo, al mismo tiempo que indica hacer pausas para cuestionar a los alumnos sobre el contenido de lo que hasta ese momento se ha descifrado de la lectura</p> <p>La mayoría de respuestas fueron correctas, no obstante la profesora cuestionaba a mayor profundidad aquellas que consideraba incompletas.</p> <p>Otra estrategia</p>	
--	--	---	--

		<p>empleada por la profesora fue vincular el contenido de la lectura con ejemplos de la vida cotidiana del alumno, haciendo preguntas sobre si lo que había vivido Inés al lado de los insectos lo habían experimentado en algún momento.</p> <p>La reacción de los alumnos fue inmediata y muy nutrida, de esta manera se logró que los alumnos expresaran oralmente vivencias que a su vez relacionaban con el contenido de la lectura y el uso de la letra “i” en diversos contextos comunicativos.</p>	
--	--	--	--

**Acerca de la organización y secuenciación de contenidos**

<p><b>5. ¿En qué orden cree que se organizan los temas, contenidos y conceptos que se presentan durante la clase?</b></p> <p>■ ¿En qué momento?, ¿en qué orden? Bueno yo creo que primero van a ser los objetivos, después que actividades voy a realizar con mis alumnos, mmm...y después sería una evaluación, porque allí también me voy a estar autoevaluando, voy a ver que logre con la enseñanza.</p> <p>Este los conceptos. Cuando hablamos de conceptos y más en matemáticas, este... los niños tienen que desarrollar su propio concepto, ■ a partir de vivencias hacemos este...juegos, dinámicas en el patio, y el niño tiene que, por ejemplo hablamos de fracciones, que también se ven en primero.</p> <p>Yo voy al patio y les digo vamos a partir el grupo en dos y cuantos tenemos aquí y cuantos tenemos allá. Todo tiene que ser muy didáctico para que el concepto, para que el niño se apropie de ese concepto, el niño va a crear su propio concepto de fracción.</p> <p><b>6. ¿Al planear sus clases</b></p>	<p>La forma en que se organizan y secuencian los contenidos escolares en el documento de planeación obedece a una estructura disciplinar rígida y prescrita por el plan y programas de estudio 2011. De tal manera que, el profesor está obligado a abordar un tema nuevo cada día y de cada asignatura para cumplir con los propósitos y tiempos exigidos por el mapa curricular.</p> <p>■ No obstante, la profesora trata de hacer un esfuerzo con una serie de indicaciones que tratan de subordinar los contenidos disciplinares a los intereses y desarrollo personal de los alumnos.</p> <p>Así esta acción promueve una atención a los procesos de aprendizaje propios de cada alumno.</p> <p>En el apartado correspondiente a adecuaciones curriculares dentro del documento de planeación, existen algunas</p>	<p>La lectura guiada y comentada que la profesora promovió permitía una interacción simétrica en donde su intervención no se limitaba a seguir la lectura de los alumnos, sino que a través de su conocimiento en la acción la profesora se percataba que mantenía el interés y la atención selectiva sobre el contenido implicaba que su influencia fuera cada vez menos y más estratégica en la medida en que los alumnos lograban construir un mayor nivel de comprensión sobre lo que leían</p> <p>Una vez terminada la lectura del texto, la profesora cuestiona de nuevo al grupo sobre su dominio en relación con las vocales y el uso de minúsculas y mayúsculas, empleando en todo momento fragmentos interesantes del relato, que involucrarán al alumno en la propia actividad.</p> <p>Una cuestión interesante en este</p>	<p>■ Durante la entrevista la profesora considera que un criterio importante para organizar y secuenciar los contenidos de aprendizaje son los objetivos educativos, que le permiten a su vez seleccionar qué actividades son las más adecuadas para lograrlos. Asimismo, considera importante evaluar el nivel de logro alcanzado pero no únicamente en el aprendizaje de sus alumnos, sino también para hacer una valoración acerca de su propia labor como docente.</p> <p>■ Asimismo, la forma en que relaciona y presenta los contenidos escolares es en función de las vivencias de los propios alumnos. De esta manera, se observan situaciones de negociación de significados y de elaboración de conceptos de forma colaborativa, cuyos desenlaces no están predeterminados del todo por la presentación que sugiere la planeación; sino que las intervenciones de los alumnos conducen a una nueva reelaboración del tema, que a su vez la profesora retoma para devolvérselos el grupo escolar en forma de un nuevo reto a resolver.</p> <p>■ La profesora transforma durante su práctica el sentido de la propuesta curricular, adecuando las recomendaciones tanto de la planeación como de los planes y programas 2011 a las exigencias del grupo; además las acciones e</p>
--	---	--	--

<p><b>trata de hacer un esfuerzo para encontrar la relación entre los temas a abordar?</b></p> <p>Mmm... Si ahora ya en el programa eso se pretende, poder relacionar eh...problemas que se relacionen por ejemplo con una lectura de la letra r, por ejemplo.</p> <p>■ Yo los voy a relacionar con los nombres propios. En esa lectura aparte de que estoy viendo letra doble "r", esa consonante voy a relacionarlo con nombre propios. De allí nos vamos ir a un mapa de la república mexicana y vamos a localizar si allí podemos encontrar una ciudad con esa consonante o donde creen ellos que pueden encontrar esa ciudad. Vamos a partir del D.F. que ya lo hemos visto y yo les voy a preguntar dónde creen que se encuentran esa ciudad. Se encuentra en D.F. u otra ciudad. Relaciono español con geografía, y por ejemplo también de allí me puedo ir a matemáticas, puedo relacionar geografía con historia.</p> <p>Mi lectura que estoy haciendo también lo voy ir relacionando con mi tiempo, o sea algunas cosas de ferrocarril, estamos viendo también los medios de transporte: terrestres, acuáticos y marítimos, entonces de allí parto a la historia del ferrocarril... este el tiempo que tiene uno de los medios de transporte más antiguos que ellos creen que surgieron. Cuál es el más antiguo o cual es el más moderno. Entonces de allí también me voy a la historia y recorro tanto español, historia y geografía</p>	<p>especificaciones respecto a la forma en que la profesora vincula temas de diferentes materias.</p>	<p>ejercicio es que la profesora no solo promovía la identificación de letras y frases al interior del documento; sino que les solicitaba a los alumnos elaborar argumentos en torno a sus respuestas que les permitiera defenderlas de otras distintas, con el propósito de integrarlas a una explicación propia más elaborada y como resultado de las intervenciones grupales.</p> <p>Para cerrar esta actividad, les solicita a los alumnos que marquen en el texto, con colores distintos, algunas vocales indicadas y diferencien las mayúsculas de las minúsculas.</p> <p>Mientras tanto, la labor de la profesora se enfoca en atender y solucionar dudas, que generalmente eran acerca de la forma de llevar a cabo la actividad y comentarios sobre lo que les había parecido la lectura.</p> <p>En algunas ocasiones, estas dudas no eran resultas por la profesora, sino que las devolvía al grupo para que el resto de los equipos las resolvieran.</p>	<p>intervenciones de los alumnos pueden volver a transformar las acciones propuestas, abriendo espacios para plantear cuestiones no previstas ni por el libro de texto ni por la profesora.</p>
<b>Acerca de las fuentes de información y recursos didácticos</b>			
<p><b>7. De la lista de elementos que se presentan a continuación, ¿cuáles considera que son las fuentes de información que se emplean para elaborar las planeaciones?, (donde el número 1 es el más importante y el número 4 de menor importancia)</b> <b>1) A partir del diagnóstico</b></p>	<p>La principal fuente de información empleada para el diseño de los componentes metodológicos de la planeación son las páginas de internet y las actividades educativas que sugieren los libros de textos.</p>	<p>Los principales recursos didácticos empleados durante la clase son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura titulada: Inés y los insectos.</li> <li>-Libro de texto de la materia de español.</li> <li>-Antología de ejercicios (elaborada por la</li> </ul>	<p>■ La importancia que la profesora otorga al diagnóstico de las necesidades educativas e intereses de los alumnos al inicio de cada ciclo escolar, durante la entrevista, está situado en dos sentidos compartidos: uno de ellos es el valor que representa como punto de partida para su práctica docente, ya que esta herramienta educativa</p>

<p>que se hace de los intereses y necesidades educativas de I@s alumn@s</p> <p>2) A partir de los contenidos de los libros de texto</p> <p>3) A partir de las recomendaciones que hacen los expertos en educación</p> <p>4) A partir de páginas de internet, como: <a href="http://www.lainitas.com">www.lainitas.com</a></p> <p>5) _</p> <p>■ (Omite lectura de opciones). Primero tienes que hacer un diagnóstico, sino tienes un diagnóstico no tienes de donde partir.</p> <p>Para mí lo importante es un diagnóstico, al inicio del ciclo escolar hacemos el diagnóstico y yo siento que al hacer un examen, viendo cuales son las necesidades de mi grupo, que he logrado y que falta. Es importante un diagnóstico.</p> <p>Este... número dos... es importante cuando te hacen una recomendación, los libros siempre nos van a llevar a eso, una planeación. El libro del maestro siempre te lleva hacer, a darte recomendaciones: -qué puedes hacer con tu grupo, para que logres algo.</p> <p>Entonces las recomendaciones son muy importantes. Los libros también, en la página de internet puedes, pero ahora los niños utilizan el internet mucho, porque en los libros les recomienda que investiguen, en internet "x" página.</p> <p>El libro del maestro y del alumno te llevan a eso: el niño investigue en internet y ya sobre esa investigación previa el alumno también puede desarrollar sus actividades.</p> <p><b>9.- ¿Qué materiales educativos cree que se pueden emplear para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?</b></p>		<p>profesora)</p> <p>-La actividad cognitiva y discursiva que los aprendices generan a partir de su participación en los equipos de trabajo.</p>	<p>posee el potencial de guiarla en su labor formativa. Asimismo, el diagnóstico representa un medio para identificar las necesidades del grupo escolar, en términos de que han logrado y que hace falta consolidar en sus conocimientos.</p> <p>Además, la profesora refiere que otro recurso educativo que emplea para elaborar sus planeaciones es el libro del profesor y del alumno, los cuales están elaborados desde la perspectiva curricular de la RIEB 2011.</p> <p>La importancia que la profesora atribuye a dichos materiales se debe a las recomendaciones que le otorgan para conducir su práctica; y por otra parte por la forma en que inducen al alumno a ser capaz de investigar de forma autónoma acerca del tema que se tratará durante la clase.</p> <p>La profesora integra las investigaciones como una estrategia de enseñanza para promover la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, las referencias al medio sirven para hacer más familiar el esquema ordenador que transmite la planeación o el libro de texto.</p> <p>Esta estrategia de enseñanza no sólo se enuncia durante la entrevista, sino que también se escribe en la planeación y se realiza durante la práctica, mediante la vinculación que la profesora desarrolla entre lo que el alumno ya conoce sobre el uso de la letra "i" mayúscula y minúscula y su empleo para la comprensión de diversos sentidos comunicativos otorgados al interior de una lectura y durante las interacciones lingüísticas entre los integrantes de los equipos.</p> <p>En este sentido, durante la entrevista y la práctica la profesora manifiesta también una clara convicción, por emplear diversos materiales y recursos educativos al interior de una organización social de naturaleza colaborativa, que trasciende del salón de clases, al promover la participación activa de los alumnos en otros grupos escolares de la propia institución, con el fin de compartir experiencias exitosas de aprendizaje y al mismo tiempo sus alumnos estén en condiciones de desarrollar sus competencias lectoras.</p>
---	--	--	---

<p>1) Acervos de la biblioteca escolar y del aula      Si      No  Si      No  Si      No</p> <p>2) Materiales audiovisuales, multimedia e Internet      Si      No  Si      No</p> <p>3) Plataformas tecnológicas y software educativo, como los portales <i>Explora Primaria</i></p> <p>4) El libro de texto</p> <p>(Omite lectura). El libro del alumno, tenemos material para recortar también, en los libros ya viene material: matemáticas, el libro de...Exploración de la naturaleza y la sociedad, ya viene material que al momento de que está trabajando ya va a encontrar la nota de recorta, pega, juega. Es importante ese material que ellos utilizan y también tenemos material extra.</p> <p>La biblioteca escolar sí, tenemos libros de biblioteca, los leemos aquí o algunos si se lo llevan porque ya puedes. Mis alumnos ya están yendo a otro salón a leer, el día jueves yo se los encargo a una mamá, tengo de aquí tres o cuatro niños que leen, entonces unos días antes les presto un libro de la biblioteca y se los llevan.</p> <p>Entonces así los estoy motivando para leer, y los materiales audiovisuales si los utilizamos y tienen una maestra trabajando, ellas nos dice que tema está trabajando y a la vez ella lo trabaja en el aula.</p>			
<b>Acerca de la activación de conocimientos previos</b>			
<p><b>8. Al planear sus clases, ¿cree que es importante tomar en consideración los conocimientos previos de los alumnos?</b></p> <p>Si.</p> <p><b>8.1. ¿De qué manera piensa que se pueda llevar a cabo?</b></p>	<p>■ En algunas ocasiones se plantea una actividad de inicio que trata, a través de preguntas detonadoras, recuperar los conocimientos previos de los alumnos para abordar el tema.</p> <p>No obstante, no se especifica el papel de</p>	<p>La profesora inicia la clase explicando la funcionalidad del tema a estudiar.</p> <p>Distribuye a los alumnos un material escrito, elaborado por ella misma, que contiene diversas actividades para realizar en la clase y</p>	<p>■ Durante la entrevista la profesora asume la importancia de considerar los conocimientos previos de los alumnos que han construido desde la educación preescolar para otórgale sentido a su labor pre e interactiva. Al mismo tiempo, subraya el esfuerzo de articulación de contenidos curriculares entre niveles educativos y el valor educativo que esto tiene para su labor de enseñanza.</p>

<p>Es muy importante. Ahora por ejemplo un niño que viene de preescolar, ya viene este año, yo ya lo sentí, viene reconociendo muchas cosas que te ayudan hacer tu planeación y a darle continuidad a preescolar y primer año.</p> <p>Yo este año ya lo note que ya va enlazado y ya no se pierde, ya los niños vienen con conocimiento que te ayudan a darle continuidad al trabajo. Es muy importante que un niño haya estado en preescolar y que lo que el niño paso tres años en preescolar nos ayuden en los conocimientos previos.</p>	<p>estas ideas preexistentes de los alumnos para construir aprendizajes significativos.</p>	<p>solicita al grupo hacer inferencias acerca de su contenido. Estas deducciones las relaciona con temas anteriores.</p> <p>■ De esta manera, la profesora retoma esta lectura como un organizador previo que le permite activar los saberes preexistentes y poder adentrarse a un nuevo tema.</p>	<p>De la misma forma, en la planeación se trata de tomar como punto de partida algunos contenidos de temas desarrollados en el mapa curricular de educación preescolar para relacionarlos con algunos temas nuevos de primer año en educación primaria.</p> <p>■ La profesora inicia la clase haciendo un reconocimiento sobre las capacidades intelectuales y experiencias previas de los alumnos, con el fin de identificar los posibles alcances en su comprensión, así como para el reconocimiento del punto de partida de su práctica, a través de la presentación al grupo de un organizador previo en forma de lectura.</p> <p>Es importante señalar que la vinculación entre el conocimiento pre y existente es una estrategia que se emplea continuamente en la clase y que consigue hacer interesantes los contenidos a los alumnos y así motivarlos a participar activamente en las actividades educativas.</p> <p>Además, el sentido del reconocimiento que la profesora hace sobre las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, procura la modificación de sus esquemas de conocimiento hacia representaciones más elaborados del saber, mediante los contenidos escolares y su influencia educativa.</p> <p>■ Entre lo que se dice en la entrevista, se escribe en la planeación y se lleva a la práctica, la profesora muestra mayor interés en el análisis de los procesos intra e interpsicológicos vinculados al procesos de aprendizaje que al producto final que emite el alumno respecto a sus logros académicos.</p>
<b>Acerca de la creación de situaciones interesantes y desafiantes para favorecer la comprensión y reflexión</b>			
<p><b>11.- Cuando planea piensa usted en: ¿qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes, comprendan y reflexionen lo que están aprendiendo?</b></p> <p>■ Sí, en el momento que tú estás haciendo, para mí es como hacer un pastel, tienes todos los ingredientes, tanto tiempo, como lo vas hacer, cuanto tiempo lo vas a dejar en el horno y tú pretendes lograr que eso que</p>	<p>En la planeación difícilmente pueden observarse actividades de enseñanza que promuevan el interés y contribuyan a desarrollar una motivación intrínseca en el alumno por intentar desplegar sus conocimientos, conceptuales, procesuales y actitudinales para la resolución de una situación desafiante y así avanzar en el logro</p>	<p>■ La profesora crea un ambiente de aprendizaje motivador mediante las siguientes estrategias didácticas integradas a un trabajo colaborativo.</p> <p>-El planteamiento de problemas e interrogantes que logran desafiar las ideas previas de los alumnos.</p> <p>-La explicación de la</p>	<p>■ Durante la entrevista, la profesora considera importante desarrollar actividades motivadoras cuando los alumnos no muestran una atención selectiva sobre el tema a abordar. De acuerdo con la maestra, el éxito de tales actividades depende de su diseño previo en la planeación, de esta manera podrán ser utilizadas para guiar al alumno en su propio aprendizaje.</p> <p>Desde una postura constructivista, considera que una característica fundamental de las actividades motivadoras reside en considerar los</p>

<p>hagas sea delicioso, que se vea bien, igual los alumnos, cuando ellos me hablan a mí, cuando traen para exponer, yo veo eso delicioso de ellos o no tan delicioso.</p> <p>■ He logrado que los alumnos por medio de esto que planeo, por medio de esto que elabore pensando en ellos crear algo delicioso, algo rico.</p> <p>Como puede haber niños que no te investigan, que no tenías planeado, es cuando decae tu ánimo, porque no todo es delicioso. A veces lo que el niño vive en casa no lo viene a plasmar aquí, porque la mamá medio sabe leer, tiene que salir a trabajar.</p> <p>Entonces cuando un niño en casa hay lectores aprende a leer rápido, cuando en casa hay un papá que le dice platicame, el niño es muy abierto al diálogo, cuando un niño es cohibido es porque en casa le dicen cállate, aquí le cuesta trabajo poder relacionarse con los demás. Lo vamos haciendo con ayuda de los padres son muy importantes en el desarrollo del niño, en el aprendizaje del niño, porque ellos van ayudarlo en investigar, van a checar el trabajo en casa.</p> <p><b>15. ¿Considera importante realizar actividades motivadoras al inicio de sus clases?</b></p> <p>■ Cuando los veo que los noto inquietos. Entonces si los veo así y voy a ver los sonidos, por ejemplo, lo ves en artísticas, entonces en mi celular busque una canción y tenía unas hojas de música y les decía vamos a cantar y qué música les gusta. Vamos a ver cri cri, no vamos a ver a Espinoza Paz, cual les gusta, tal...Entonces ahora vamos a aplaudirla, vamos a...yo los note que primero con cri-cri estaban como que no, pero entonces vamos a poner la de Espinoza y vamos a aplaudir, y qué sonidos creen que está: fuerte, agudo, grave, ahora lento, pausado y de allí los</p>	<p>de sus competencias.</p> <p>■ Generalmente las actividades diseñadas favorecen el manejo conceptual del saber, información escrita, que implica por ejemplo el seguimiento de indicaciones escritas, la revisión de textos para responder preguntas, las anotaciones que el maestro dicta, el subrayado de partes de un texto para elaborar un resumen de las ideas principales que son retomadas como un conocimiento acabado sin posibilidad de cambio, la resolución de operaciones matemáticas en la libreta, actividades que no requieren para su ejecución la integración de los alumnos en una estructura psicosocial de colaboración o tutoría entre pares.</p> <p>■ Cabe mencionar que en este formato de planeación en pocas ocasiones, se explica la función didáctica o la forma en que estas actividades contribuirán a la construcción de aprendizajes.</p>	<p>importancia de conseguir los objetivos educativos.</p> <p>- Distintos modos de promover la participación de aquellos alumnos más introvertidos.</p> <p>-El planteamiento de actividades de forma individual, cooperativa y competitiva.</p> <p>-La forma de evaluarse entre los mismos aprendices.</p> <p>-El desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje tanto interactivas como discursivas.</p>	<p>gustos e intereses de los alumnos, en detrimento de las propuestas que son ajenas a esta fuente de conocimiento.</p> <p>■ De acuerdo con la docente estas actividades motivadoras permiten introducir a los alumnos en el tema, mantener su interés a lo largo de la actividad educativa y fortalecer así el esfuerzo de mejora de cada alumno por conseguir consolidar el aprendizaje.</p> <p>Al respecto, la profesora menciona un ejemplo sobre una estrategia de enseñanza que empleo para abordar un tema de expresión artística, donde además de captar la atención de los alumnos se posibilita la vinculación con otros temas fundamentales del curriculum de primer año de primaria, como lo es el desarrollo de habilidades de expresión oral y competencias de lecto-escritura en los alumnos.</p> <p>■ La profesora considera la motivación como un factor intrínseco para construir aprendizajes significativos y al alumno como un agente activo que mediante su actividad cognitiva, es capaz de atribuirle sentido a la actividad escolar propuesta.</p> <p>■ A diferencia de la enseñanza basada en una teoría directa, aquí se asume que para que el alumno logre consolidar sus habilidades de lecto escritura, se requiere de una adecuada percepción de la utilidad del aprendizaje por parte del aprendiz que con ayuda de la profesora puede ser construida mediante el trabajo entre pares y el establecimiento de estrategias de enseñanza de tipo interactivas que se lograron desarrollar durante la clase.</p>
--	--	--	---

<p>lleve a lograr eso y no tan solo eso, vimos lo de sílabas y escribimos unas palabras, y vamos escribir el nombre y cuantas sílabas, vamos a escribir haber que dijo y cuando canta no sé qué canción hacía y hacía no sé qué sonido.</p> <p>Entonces de allí, los pude guiar, en ocasiones puedes traer una canción la de la escuelita y ellos: primero verán que pasa la a y luego e, ¿no les gusta?, ¿qué canción quieren?. Yo tengo que actualizarme ante sus gustos.</p> <p>.</p> <p><b>17. ¿Considera importante la creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de sus clases? Si ( ) No ( )</b></p> <p>¿Cómo se pueden llevar a cabo?, Organizando, lo que vas hacer. Cuando tú organizas y lo haces para algo logras obtener también un buen resultado, o sea un ambiente así te crea hasta ideas, te crea un ambiente que a veces te hace feliz, no te estresa.</p> <p>Un ambiente así te hace que conozcas a un niño o que entre ellos se conozcan, yo los pongo en equipo y a la siguiente semana los cambio, siempre dejo un líder en cada equipo o dos. Entonces, ello hace que ellos conozcan, pero que yo también los pueda conocer, eso me ayuda a que todo sea así como, que crea un ambiente de una buena armonía y de que ellos también se puedan transmitir lo que saben.</p> <p>Entre ellos mismos se van ayudando y se van dando un ambiente de trabajo.</p>			
<b>DIMENSIÓN II: REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS</b>			
<b>Acerca de las actividades de enseñanza que emplea con mayor frecuencia</b>			
<p><b>12.- De entre las siguientes actividades, ¿cuáles considera pueden formar parte de una clase? Organícelas según crea adecuado.</b></p> <p><b>Inicio</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Es importante un <b>diálogo</b>, a ver que tanto</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> El formato de planeación sugiere dividir las actividades de enseñanza-aprendizaje en tres momentos distintos pero complementarios a la vez, es decir en un inicio, desarrollo y cierre de la clase.</p>	<p>Fundamentalmente las estrategias de enseñanza están influenciadas por una estructura de secuencia básica <i>IRF</i>. <input checked="" type="checkbox"/> No obstante conforme se desarrolla la clase hay varias rupturas a este tipo de estructura de</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> De las actividades de enseñanza-aprendizaje se selecciona como relevante todo aquello relacionado con el trabajo colaborativo y la consideración de las ideas previas del alumno como punto de partida para la ejecución de actividades de enseñanza. De esta manera, en las teorías asumidas se identifican mayores</p>

<p>sabes de lo que te voy a decir.</p> <p><b>Activación de conocimientos previos.</b></p> <p>■ También... <b>guiar</b> a los alumnos en actividades, el comienzo puede ser <b>que el alumno investigue.</b></p> <p><b>Desarrollo</b> Ejercicios, <b>evaluación</b> que es importante. Exposición por parte del profesor.</p> <p>■ <b>Debate:</b> que sabes que tienes.</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>■ <b>Autoevaluación,</b> evaluación empleando varios instrumentos.</p> <p><b>16.- De las siguientes estrategias de enseñanza-aprendizajes, ¿cuáles de ellas considera que emplea con mayor frecuencia? (Señale sólo tres opciones en orden de importancia)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Exposición de mi parte el mayor tiempo de clase.</b></li> <li>2) <b>Empleo de trabajo colaborativo con los alumnos el mayor tiempo de clase.</b></li> <li>3) <b>Dictado de las ideas principales de cada asignatura</b></li> <li>4) <b>Lectura y subrayado de un texto</b></li> <li>5) <b>Exposición de lo desarrollado ante el grupo</b></li> <li>6) <b>Organización de debates</b></li> <li>7) <b>Elaboración de síntesis</b></li> </ol> <p>■ <b>Para mí sería el colaborativo</b> por eso los tengo en equipo, me han dicho: para mí a si no me gusta, pero digo a mi si me gusta ahora, porque <b>entre ellos colaboran, entre ellos se transmiten conocimientos, ideas,</b> platican mucho eso si a veces los tengo que regañar, pero también en la plática surge algo que ellos no sabían.</p> <p>■ También <b>resumen</b> ellos escriben mucho, si hay debates entre ellos pero este...elaboramos resumen, después de todo lo que</p>	<p>■ El inicio consiste en activar lo que el alumno sabe acerca del tema, mediante preguntas objetivas que permiten obtener una respuesta precisa por parte del alumno.</p> <p>Asimismo, durante el inicio se sugiere la presentación de tema por parte del profesor.</p> <p>Durante el desarrollo se sugiere que el profesor integre las participaciones y dudas de los alumnos respecto al tema a tratar para iniciar las actividades del libro de texto. Generalmente las estrategias de aprendizaje propuestas son de tipo individual sobre el libro de texto y las estrategias de enseñanza enfocadas a la exposición magistral del profesor.</p> <p>■ El libro de texto, se retoma como un modelo que permite ejemplificar lo que después el alumno tendrá que elaborar por sí sólo. En este caso un artículo de divulgación.</p> <p>La revisión del libro de texto, se hace mediante la lectura de los materiales sugeridos, la resolución de preguntas o ejercicios en el caso de matemáticas, o la identificación y asociación de imágenes. En pocas ocasiones se sugiere la elaboración de mapas conceptuales a partir de lo revisado en el texto.</p> <p>■ La puesta en común de lo aprendido se sugiere para que los alumnos socialicen y contrasten sus trabajos ante el grupo, con el fin de identificar los retos y dificultades a los que se enfrentaron durante el proceso y además la elaboración del producto final como evidencia del proceso de aprendizaje.</p>	<p>intercambios comunicativos, provocadas tanto por la profesora como por las intervenciones de los aprendices.</p> <p>■ La profesora inicia, mediante un esquema expositivo la presentación del tema y los objetivos que se pretenden lograr con el estudio de la lección.</p> <p>■ Mediante la formulación de preguntas y una lluvia de ideas trata de activar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema: uso de la letra "i" con base en la interacción comunicativa del grupo y la lectura de varios textos, para contrastarlos constantemente con los contenidos escolares.</p> <p>■ En relación con lo anterior, los alumnos responden a las intervenciones de la profesora mediante sus respuestas, la expresión de sus dudas y/o comentarios; inclusive con otras preguntas que cuestionaban lo estudiado. La secuencia didáctica finaliza con una co-evaluación y heteroevaluación de lo aprendido.</p> <p>■ Aunque es visible la estructura <i>IRF</i> durante el desarrollo de la secuencia didáctica, también es posible observar en algunos momentos que el patrón de interacción se rompe con la negociación y reconstrucción de los significados sobre los contenidos escolares, mediante el empleo que la profesora y alumnos hacen de diversos recursos discursivos.</p> <p>■ Estas estrategias</p>	<p>rasgos de una enseñanza constructivista.</p> <p>Durante la clase, se vincula la interacción y el diálogo permanente entre profesor y alumnos entre sí con la construcción de conocimientos y capacidades de lecto-escritura en el alumno.</p> <p>Así, las estrategias interactivas de enseñanza que prevalecieron en la realidad práctica, fueron en su mayoría de corte constructivista, debido a tres rasgos que las caracterizaron:</p> <p>■ Las actividades de enseñanza estaban en función de los intereses y capacidades de los alumnos.</p> <p>■ Las actividades de enseñanza eran esencialmente interactivas, lo cual permitía el trabajo colaborativo entre los alumnos.</p> <p>■ Las actividades de enseñanza posibilitaban la autorregulación y autonomía por parte de los alumnos de su propio aprendizaje.</p> <p>Entre las actividades educativas empleadas con mayor frecuencia, se destacan:</p> <p>■ La lluvia de ideas para activar esquemas previos o hacer recapitulaciones de lo aprendido; lo cual se realizó a lo largo de la clase.</p> <p>■ El esquema expositivo para guiar el sentido de los contenidos o para contribuir a la reflexión de los alumnos sobre la lectura o la escritura.</p> <p>■ El resumen que considera es una herramienta de aprendizaje que permite el desarrollo de un conocimiento conceptual y procedimental.</p> <p>■ La escritura compartida entre pares o por equipos, donde los estudiantes elaboraban la respuesta a la actividad mediante la escritura empleada como ejercicio para aprender.</p> <p>■ Mediante la intensa actividad colaborativa y discursiva en torno a los contenidos escolares, la profesora logró traspasar progresivamente el control de las actividades a los integrantes de cada equipo, quienes sin mayor ayuda de la profesora lograban construir sus propias conclusiones sobre el tema.</p>
---	---	---	---

<p>hacemos de que platicamos y de que este... me comentan o entre ellos este... hacemos todo eso ya al final una síntesis, un resumen, escribimos, me gusta que un alumno sepa escribir del pizarrón, desde primero les enseño a que ello sepan escribir lo que ven.</p> <p>■ Que escriba es bien importante porque también aprende en cierta forma a observar, o sea a observar, escuchar a analizar y en ocasiones corrige su ortografía, aunque no en todos se da, porque escriben como a veces ellos quieren, ven, leen, aprenden, a estructurar una idea; porque con lo que ellos me dicen yo hago un resumen, vamos hacer un resumen de los medios de transporte, entonces ellos me empiezan a dictar es que el transporte es esto.</p> <p>En la semana ya lo vamos viendo, entonces te investigan y ya vamos viendo ideas y es lo que plasmo.</p>	<p>En esta fase se recomienda una estructura psicosocial diversa que va desde el trabajo individual, en parejas, en equipo o grupal.</p> <p>■ Las funciones del profesor consisten generalmente en: reunir los equipos, guiar a los alumnos en su investigación, guiar la discusión de los debates, aclarar dudas y coordinar la evaluación.</p>	<p>lingüísticas permiten ajustar la ayuda pedagógica ofrecida por la profesora, pero además entre los propios educandos, trabajan activamente bajo esquemas colaborativos y en ocasiones entre pares.</p> <p>■ Por ejemplo, durante el desarrollo de la clase la profesora vincula el contenido de la lectura con ejemplos de la vida cotidiana del alumno, haciendo preguntas sobre si lo que había vivido Inés al lado de los insectos lo habían experimentado en algún momento.</p> <p>La reacción de los alumnos fue inmediata y muy nutrida, de esta manera se logró una cierta interacción entre los miembros de los equipos; en los que se expresaron vivencias, que a su vez, relacionaban con el contenido de la lectura y el uso de la letra "i" en diversos contextos comunicativos.</p> <p>■ Mientras tanto, las intervenciones de la profesora se reducían cada vez más, lo cual permitía romper con la estructura <i>IRF</i>, ya que la dinámica de la interacción se descentra de la maestra para trasladarse al desarrollo de las intervenciones entre los alumnos, quienes fueron capaces de atribuirle por si mismos diversos sentidos la lectura.</p> <p>■ En la parte final de la sesión, la profesora hace una recapitulación de lo estudiado, en la cual existe una participación activa por parte de los alumnos.</p>	<p>De esta manera, la profesora desde una postura constructivista comprende la importancia de la forma en que ella y sus alumnos pueden emplear el trabajo colaborativo y el lenguaje con el fin de enseñar y aprender unos de otros.</p>
--	--	--	---

**Acercas de la concepción sobre cómo aprenden los alumnos**

**18. Durante su desarrollo profesional, le ha surgido la duda acerca de ¿cómo aprenden sus alumnos? Si ( ) No ( )**

Cuando yo empiezo a trabajar con los libros, porque los libros te llevan a que el niño aprenda, que aprenda su conocimiento sin que sea repetitivo, que el niño investigue, que se vaya a una página de internet, entonces yo digo: ¿cómo?, y cuando yo veo que mi niño van aprendiendo como palomitas que empiezan a convertirse el granito en palomita, yo decía: ¿cómo fue?

Hoy en día todavía me pregunto: ¿cómo mis alumnos ya saben leer sin hacer las famosas carretillas?, usando sus libros, investigando por equipos, por proyectos y saben que cuando veamos un proyecto se van a investigar en una página de internet.

Y todavía me pregunto: ¿cómo Lety ya aprendió después de vacaciones a leer?, siendo que en vacaciones como que no podía, estaba insegura y ahora ya empieza a leer, ¿cómo fue ahí?.

Hoy en día después de 4 años o 5 el cambio del trabajo por proyectos, el alumno pudo leer. Te digo que se relaciona el preescolar con la primaria porque mis alumnos, cuando el primer día que les dije vamos ir ordenando nuestro cuaderno para empezar a trabajar y **vamos a escribir**.

**20.- A su parecer, ¿qué significa la frase aprender a aprender aplicado a sus alumnos?:**

Que el alumno aprende por él, por la vida cotidiana, por lo que él sabe, por lo que él escucha, investiga, por lo que él ve, por lo que él toca, por lo que él siente.

La estructura lógica y disciplinar bajo la cual se integra el formato de planeación prescribe y dosifica cuidadosamente los contenidos escolares que han de impartirse por el profesor y que ha de aprender el alumno a lo largo del curso.

Los contenidos que se han seleccionado y secuenciado obedecen a la organización curricular propia del plan y programa de estudio 2011; de tal forma que la propuesta de aprender consiste en cubrir íntegramente todos los contenidos de todas las materias.

Asimismo, propone una serie de dinámicas grupales que tratan de involucrar al alumno bajo un trabajo en equipo, por parejas e individual.

Las actividades de aprendizaje están relacionadas con el propósito de la lección y tratan de ejercitar o desarrollar habilidades cognitivas en el alumno que implican la identificación, la diferenciación, la comparación entre elementos escritos y discursivos; hasta inferencias, por ejemplo, la construcción del desenlace de la historia de un texto.

La mayoría de actividades de aprendizaje estaban dirigidas a que el aprendiz, de forma colaborativa, practicara diversas habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir con claridad sus ideas al analizar la lectura de Inés y los insectos, entre otras.

Al inicio de la sesión la profesora ayuda a sus alumnos a establecer puentes entre el conocimiento nuevo y el dado. A partir de esta estrategia la profesora y alumnos despliegan una serie de recursos discursivos y colaborativos que permiten la co-construcción de diversos significados sobre los materiales de estudio.

Entre las estrategias de aprendizaje más empleadas destacan las siguientes:

La referencia recurrente a elementos de la vida cotidiana para hablar de los contenidos de las lecturas propuestas.

La participación activa del alumno en proyectos escolares que impliquen preferentemente el trabajo colaborativo.

La investigación autónoma por parte del alumno sobre el tema a bordar, mediante internet.

El feedback o retroalimentación por parte de la profesora hacia los alumnos y entre sí, como un mecanismo para construir aprendizajes significativos.

Durante la entrevista y desde una postura constructivista, la profesora considera que los alumnos no aprenden repitiendo información, sino mediante la realización de estrategias de aprendizaje, que involucran su **capacidad cognitiva, afectiva y social**.

Considera que el alumno aprende, en gran medida, por sí mismo, y por su contacto con la vida cotidiana.

Las teorías asumidas y en uso que la profesora posee respecto a la forma en que sus alumnos aprenden y su relación con las actividades de enseñanza, permiten identificar los siguientes rasgos constructivistas:

La concepción acerca de que el alumno puede aprender mediante su labor autónoma de investigación, admite que el aprendizaje es en parte producto de la **actividad cognitiva de los alumnos**, pero además al aceptar que éste aprende por sí mismo, está atribuyendo esos logros a la autogestión del educando. Seguramente el propósito de la profesora es conseguir que el propio aprendiz sea quien autorregule su aprendizaje.

Esta concepción sobre el aprendizaje logra transitar hasta la práctica con las estrategias de enseñanza que en su mayoría fueron de tipo interactivas y basadas fundamentalmente en la reflexión del alumno sobre sus propias ideas y prácticas.

Al considerar que aprender significa emplear el lenguaje oral y escrito para comunicarse y comprender los temas escolares, prescindiendo de la repetición y memorización de palabras, implica que el proceso de aprendizaje, está representado por la profesora, como un proceso constructivo dirigido a la adquisición de capacidades para la vida, donde su labor consiste, observado desde la práctica, en ayudar a los alumnos a desarrollar un pensamiento metacognitivo y autorregulado y no únicamente la adquisición de información mediante la repetición.

Por su parte, el formato de planeación pre elaborado presenta el conocimiento escolar en formas concretas identificables y segmentadas, con elementos gráficos, formas específicas de

<p>Ponlo a investigar lo que el quiera y te trae tres o cinco renglones es su trabajo, entonces el aprendió a investigar.</p>		<p>■ Permanentemente la profesora sintetiza y recapitula los significados elaborados y precisa verificar si lo que se ha abordado hasta ese momento ha sido comprendido por los alumnos.</p> <p>■ Ayuda a los alumnos a identificar cuáles son las dificultades y aciertos a los que se enfrentan cuando tratan de escribir o leer algunos fragmentos de las lecturas.</p> <p>- ■ Explica a los alumnos cuál es la funcionalidad de cada actividad educativa para lograr captar el interés y promover la motivación intrínseca por aprender.</p>	<p>proceder o hablar, actividades enunciadas por las páginas de los libros de texto.</p> <p>■ La planeación desde las teorías de tipo directo presenta el conocimiento escolar como válido y listo para ser enseñado por la profesora y ser aprendido como una copia fiel por parte de los alumnos.</p> <p>Sin embargo, existen diferencias entre lo que revela el documento y lo que la profesora dice en la entrevista y hace durante su clase.</p> <p>■ Durante su enseñanza, hace un tratamiento distinto del conocimiento respecto a lo prescrito por la planeación, concibiéndolo no sólo como una posesión y atributo individual de docentes o de aprendices, sino que considera que el conocimiento surge y se aprende en la interacción, en la investigación autónoma y el trabajo colaborativo entre la profesora, alumnos y contenidos escolares.</p> <p>Admitiendo, como lo hace durante la entrevista, la construcción social del conocimiento escolar. Prescindiendo de la repetición de contenidos como un estrategia para aprender.</p> <p>Por ejemplo, al enseñar a leer la profesora manifiesta que ha dejado de lado las famosas "carretillas" que consisten en la repetición de una secuencia de letras, sílabas o palabras por contribuir a que el alumno interprete el sentido de la lectura.</p> <p>■ La profesora representa en su práctica que hay formas distintas de presentar y adquirir el conocimiento. Una de estas formas es la permanente vinculación entre las diversas experiencias cotidianas de los educandos y las representaciones diversas del conocimiento.</p> <p>■ La profesora es consciente que el aprendizaje de los alumnos consiste en llegar a comprender lo que estudian, debido a que su labor de enseñanza parte de los propios significados de los educandos.</p> <p>■ Asimismo, considera que los alumnos aprenden a través del propio esfuerzo cognitivo que implica utilizar atributos hipotéticos e inferenciales del pensamiento, para deducir, por ejemplo, cual fue la vocal que se trabajó en mayor medida durante el estudio del texto.</p>
---	--	--	---

			<p>La profesora considera que el proceso de aprendizaje está orientado por factores cognitivos propios del alumno que cobran significado en las relaciones sociales e interpersonales con sus otros compañeros.</p> <p>El comportamiento pre e interactivo de la profesora está influenciado por sus creencias y teorías implícitas constructivistas al considerar el proceso de aprendizaje como un sistema compuesto por la actividad intrapsicológica del alumno que cobra sentido en la relación interpsicológica que la profesora promueve constantemente, a través del trabajo colaborativo que asume en la entrevista, planea por escrito y desarrolla en la clase.</p>
--	--	--	--

### **3.3. El diagnóstico psicopedagógico La exploración de las teorías y creencias docentes sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza. (Resultados de la investigación).**

El diagnóstico psicopedagógico forma parte de la *Fase IV Informativa*, inserta en el proceso de investigación de tipo constructivista/cualitativo.

El propósito del estudio de diagnóstico individual, es identificar el tipo de teoría implícita mantenida por los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la forma en que influyen estas creencias al planear y desarrollar sus clases.

Para ello, se presenta el análisis y contrastación de los datos obtenidos a partir de las respuestas en la entrevista, el análisis del formato pre elaborado de planeación y la videograbación in situ de una clase. Esta información se recupera de forma organizada y sintetizada a través de los referentes para el análisis de la práctica docente: planeación, organización de contenidos, recursos didácticos, conocimientos previos, motivación, actividades de enseñanza, concepción de aprendizaje y evaluación.

Cabe mencionar que, esta aproximación cualitativa a la práctica de profesores de educación primaria, facilitó la verificación, contrastación e incluso modificación de las hipótesis iniciales de investigación; así como la resignificación de algunas de

las categorías de análisis construidas para la comprensión de la complejidad de la labor de enseñanza.

Más adelante, se presenta un diagnóstico global que permite establecer relaciones y diferencias sistémicas en la forma en que los profesores participantes conciben el aprendizaje y la enseñanza y su posible impacto en la práctica.

Finalmente, se presenta la problemática educativa detectada y sus posibles implicaciones organizadas de acuerdo con los indicadores que constituyen la práctica docente. De este apartado se derivan los contenidos y estrategias de enseñanza de la *Fase V. Propuesta de intervención*.

En términos generales, el análisis y contrastación de los datos dejaron en claro que los profesores no poseen concepciones implícitas de un solo tipo, sino que se manifiestan rasgos dominantes de una u otra concepción, ya sea directa, interpretativa o constructiva; es decir no se identificaron ni concepciones ni prácticas puras; sino creencias y actuaciones en diversos grados de explicitación.

La investigación arroja que a través de las teorías implícitas los profesores atribuyen significado, condicionan, neutralizan o potencializan el valor educativo de la planeación didáctica y su papel para el logro de aprendizajes significativos.

## DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL

### Estudio de caso I – Teorías implícitas directas.

En el estudio de caso I, existen diferencias encontradas en la forma en que se manifiestan los tipos de teorías implícitas que subyacen en el comportamiento pre e interactivo de la profesora. No obstante, las teorías asumidas que la profesora manifestó durante la entrevista y en su planeación, son en mayor medida tributarias de las teorías de tipo *directo-interpretativo*, en contraste, sus teorías en uso manifiestas en la videograbación de las clases, poseen, en mayor medida, rasgos de tipo *directo*. Estos resultados de la investigación permiten sugerir que la profesora guía su práctica docente mediante la influencia de las *teorías implícitas directas*.

Al respecto, se muestra a continuación un cuadro que sintetiza y esquematiza el tipo de teoría implícita asumida y demostrada por la profesora en cada uno de los tipos de instrumentos de investigación.

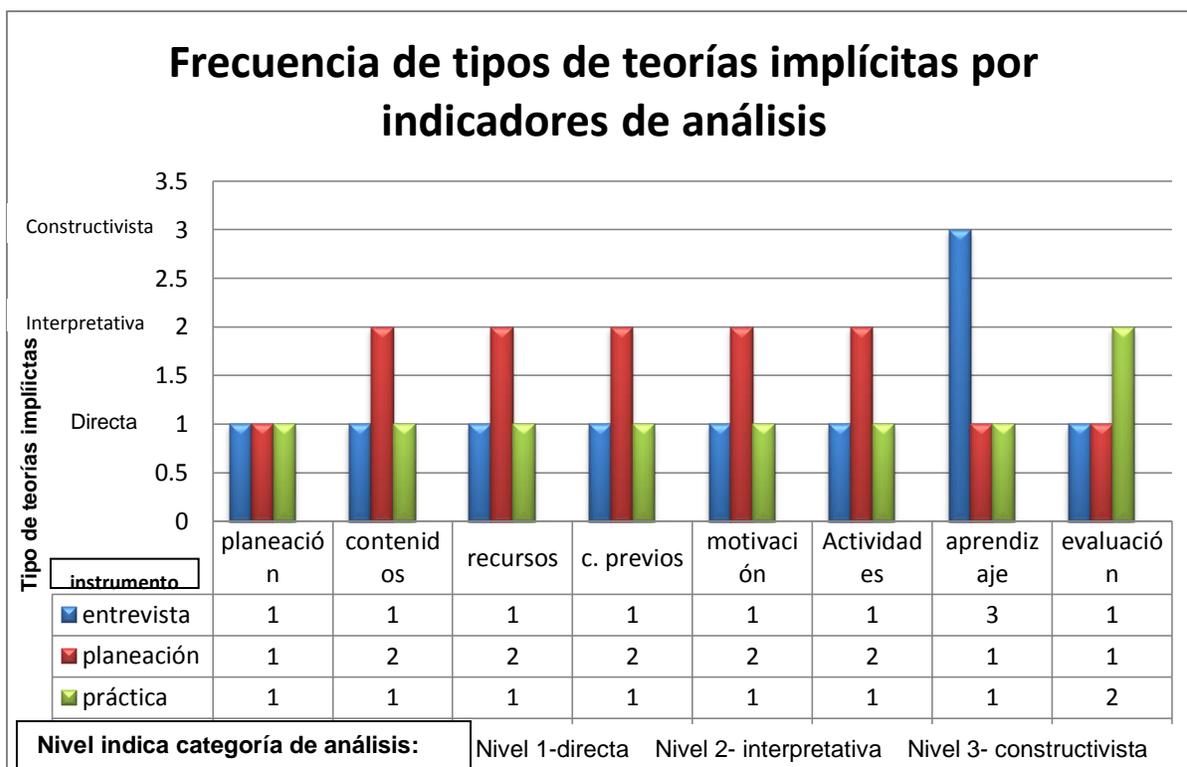
Tabla 8. Identificación de las teorías implícitas mostradas en el caso I de acuerdo con tres instrumentos de investigación.

ESTUDIO DE CASO I –TEORÍAS IMPLÍCITAS DIRECTAS		
TEORÍAS ASUMIDAS		TEORÍAS EN USO
Concepción mantenida en la entrevista	Concepción manifestada en la planeación	Concepción mostrada en la práctica
Directa-Interpretativa	Interpretativa-Constructivista	Directa

Tabla adaptada de Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004 sobre la categorización global de lo dicho y lo hecho en un estudio con profesores de educación primaria.

Asimismo, el siguiente gráfico presenta los resultados del estudio, de forma desagregada; es decir por indicadores de análisis y organizados en torno a los tres instrumentos de investigación empleados en el estudio, a saber la planeación didáctica y la entrevista como una fuente de información implícita, y los resultados de la observación como fuente implícita.

**Gráfica 1.** Identificación de las frecuencias de tipos de teorías implícitas por indicadores de análisis de la práctica y por instrumentos de investigación, correspondientes al caso I.



Fuente: Elaboración propia con base en Pozo, 2006.

Por lo tanto, el análisis y contrastación de los datos dejaron en claro también que la profesora no posee únicamente concepciones implícitas de tipo directo, aunque pudieron identificarse rasgos prototípicos de dichas creencias en su práctica, su pensamiento didáctico no es puro y se encuentra en diversos grados de explicitación; ya que su labor profesional en la educación está determinada por el empleo de distintos marcos representacionales que se activan de acuerdo con el contexto y ante el reto de valorar la toma de decisiones a la que se enfrenta diariamente en su aula.

### Referente de análisis I. Planeación

En la primera categoría sobre la forma de planear las clases y su posible modificación en relación con las recomendaciones de la RIEB 2011, no es la intención de la investigación identificar el nivel de comprensión que la profesora tiene acerca de estos documentos curriculares, ni revisar si la docente efectúa una

práctica desviada o ajustada a los preceptos de la reforma; sino que la categoría se centra específicamente en identificar las interpretaciones y las formas en que la profesora integra o no las recomendaciones de la reforma educativa, lo cual contribuye a comprender desde qué tipo de teoría implícita lo realiza.

De esta forma recuperando el comportamiento pre e interactivo de la profesora, a través de los diversos instrumentos de investigación, se tiene que la docente resignifica los contenidos curriculares de la RIEB 2011, a partir de sus propias vivencias y teorías implícitas de tipo directo, tratándose de una subordinación y neutralización de los mensajes e intenciones de la reforma educativa a sus experiencias anteriores como docente.

En este caso la profesora, debido a la naturaleza encarnada de sus teorías, mantiene una sujeción a sus creencias internalizadas, lo cual implica representarse las recomendaciones de la reforma a su labor pre interactiva, como una modificación en los formatos de planificación y no como una transformación sustantiva para el mejoramiento de su manera de planear que permita, a su vez, atribuirle sentido educativo a su práctica.

Asimismo, dada la naturaleza pragmática de sus creencias y el valor práctico de su labor formativa decide emplear un formato pre elaborado de planeación que descarga desde una página de Internet, lo cual tiene dos implicaciones interesantes.

Una de ellas es representarse al proceso pre interactivo, desde la entrevista y en la realidad, bajo una percepción de control burocrático que implica un proceso de simulación, en el que la profesora cumple con la entrega del formato de planeación al director de la escuela como un simple requisito administrativo.

Otra implicación derivada de lo anterior y, reside en la asunción del papel como profesor técnico y finalmente aplicador; donde su propia labor de enseñanza se limita a desarrollar el conocimiento ya elaborado por supuestos “expertos” en el tema escolar; en detrimento del posible esfuerzo intelectual y creativo que la docente podría desarrollar al planear sus clases. En este sentido, no se toma

consciencia de este modelo que cumple y del papel transformador que una postura epistémica tendría en su propia práctica docente.

En relación con los contenidos del formato pre elaborado de planeación, existen a su interior una gran variedad de intenciones pedagógicas que la docente, en su mayoría, no logra recuperar para desarrollar sus actividades educativas; lo cual se observa drásticamente en la gráfica presentada, donde la única fuente de información a quien se le atribuye mayores rasgos constructivistas es precisamente al formato de planeación, en detrimento de las respuestas asumidas durante la entrevista y el comportamiento observado durante la videograbación que muestran mayores rasgos de la teoría directa.

Por lo que la situación observada reside en la desvinculación entre teoría y práctica, ya que lo que se dice durante la entrevista y lo que parcialmente podría ser recuperado de la planeación escrita, en la mayoría de ocasiones, no se desarrolla en la propia realidad con los alumnos.

### **Referente de análisis II y III. Organización, presentación de contenidos escolares y recursos didácticos.**

En cambio, en el caso del análisis de la categoría acerca de organización de contenidos, la profesora comparte el criterio disciplinar que emplea el formato de planeación, para articular y presentar los contenidos escolares a los alumnos. Así, durante el desarrollo de la clase, las intenciones educativas están dirigidas a la adquisición de datos, transmitidos mediante las exposiciones individuales de cada alumno; en detrimento del desarrollo de las capacidades de lenguaje a través de un trabajo de naturaleza colaborativa.

Esto significa, desde las concepciones directas atribuirle a los contenidos en sí mismos el criterio de selección de temas, lo cual refleja una imposibilidad por centrar las intenciones de la enseñanza en los procesos y características del aprendiz, como variables contextuales y de desarrollo que permiten aprender.

Del mismo modo, en el escenario sobre el empleo de recursos didácticos para favorecer el aprendizaje de los alumnos, la posición directa de la profesora, refleja

un enfoque realista en el que lo importante para que el alumno aprenda es que experimente un contacto directo con la realidad.

Esta interacción con el medio es a través de la manipulación de recursos físicos y externos al educando, que lo proveen de la experiencia de aprendizaje; no obstante el empleo de otros recursos como la biblioteca escolar o Internet está determinado, según la profesora, por las condiciones del entorno escolar que generalmente imposibilitan su empleo.

Las nociones básicamente externalistas acerca de cómo aprenden los alumnos con el empleo de material concreto y tangible, apoyaría la idea de que la profesora difícilmente asume el riesgo de emplear otros recursos didácticos que no sea el pizarrón, los cuadernos o los libros de texto, que involucren recursos de naturaleza cognitiva propios del alumno, con el fin de desarrollar en él un perspectivismo crítico, que le permitiera contrastar lo que conoce con un conocimiento distinto presentado también de forma distinta a lo tradicional.

#### **Referente de análisis IV. Activación de conocimientos previos.**

Por lo que se refiere a la categoría de activación de conocimientos previos se admite, como en la mayoría de casos, la importancia de su recuperación no de su activación para el aprendizaje. Esto significa, que la profesora concibe las ideas preexistentes de los alumnos no como tales, sino como aprendizaje cuya naturaleza es fija y estática; por lo tanto el asunto no consiste en activarlos sino en recuperarlos para comprender los conocimientos nuevos.

El hecho de que la profesora haya admitido el valor de los conocimientos previos para poder aprender, podría haberla situado en el dominio de las teorías explícitas; sin embargo el análisis de la videograbación de la clase demuestra lo contrario, al observarse que su concepción ante estos conocimientos, sigue anclada en una posición realista, en la que las ideas de los alumnos se consideran incorrectas, si bien hay que tenerlas en cuenta al comienzo de su proceso de enseñanza el objetivo de su instrucción siguió siendo enseñar lo correcto.

### **Referente de análisis V. Motivación y aprendizaje.**

La teoría directa es también la que predomina en la dimensión acerca de la motivación, ya que este factor intrínseco para aprender, en este caso, se asocia con estímulos externos, que son promovidos por la profesora en forma de exhortos verbales a los alumnos cuando no están dispuestos a realizar una tarea y, se sitúan al margen de las condiciones intrínsecamente motivadoras para el alumno.

De la misma forma, la profesora considera que en la medida en que sus actividades de enseñanza provoquen menor conflicto en el alumno, mayores condiciones educativas existirán para el aprendizaje; mientras que a mayor conflicto provocado por su instrucción educativa, menores condiciones propicias habrá para la comprensión y el aprendizaje del alumno.

Así, la relación entre la labor de enseñanza, motivación y aprendizaje está caracterizada por ausencia del conflicto; mientras que en posturas constructivistas se afirmaría lo contrario, al situar el conflicto como la base para que el alumno evolucione y se adapte activamente a su entorno; así la labor de la enseñanza tendría que promover desequilibrios en el alumno, traducidos en situaciones desafiantes que permitieran generar una necesidad y el alumno ser capaz de responderlas con la movilización de todas sus habilidades y capacidades que le devolvieran nuevamente su equilibrio para afrontar el siguiente conflicto.

### **Referente de análisis VI. Actividades de enseñanza.**

La mayoría de las respuestas que proporcionó la profesora durante la entrevista respecto a las actividades de enseñanza empleadas con mayor frecuencia en su clase son de tipo directo; mientras que los rasgos de su comportamiento interactivo con los alumnos muestran en gran medida relación también con la teoría directa. Únicamente las recomendaciones didácticas hechas por el formato pre elaborado de planeación poseen mayores rasgos de la teoría interpretativa; no obstante en pocas ocasiones es recuperada por la profesora para desarrollar su práctica.

Básicamente, la profesora focaliza su labor de instrucción en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de los mismos por parte de los alumnos, mediante un esquema expositivo mantenido a lo largo de la temporalidad de la secuencia didáctica.

En las videograbaciones observadas los alumnos pasan al frente a exponer un tema, y el principal recurso didáctico empleado son esquemas con muchos datos y pocas imágenes, esto lo desarrollan siguiendo una cierta técnica expositiva dictada por la profesora previamente. En cada exposición surgen dificultades al explicar el tema que se corrigen por parte de la profesora, así cuando ella considera que lo expresado oralmente es correcto, pasa a la siguiente exposición, cuando no es así su estrategia de enseñanza consiste en hacer repetir al alumno lo que está escrito en el cartel, sin observaciones sobre su progreso y sin ningún objetivo concreto.

Así durante la clase se observa que los alumnos están pocos centrados, en el sentido de tener metas claras en la actividad, parece que expresar los datos a través de la memorización es un fin en sí mismo. Además los alumnos se muestran distraídos con otros temas, pero son pocas las intervenciones promovidas por la influencia educativa, para interactuar entre los propios compañeros y posibilitar la construcción de significados sobre lo que se expone.

La clase es así un monólogo unidireccional de quien expone, en el que la profesora toma las decisiones e incluso interrumpe continuamente en la actividad del alumno con su propio discurso. La única guía educativa para el alumno es acercarse lo más posible a la reproducción fiel de lo escrito en las láminas.

De forma sintética, se puede identificar la práctica de esta concepción directa en la enseñanza, mediante la forma en que organizan las actividades educativas y las estrategias didácticas empleadas.

Respecto a la organización, ésta se encuentra en función de las dificultades de la tarea, y no de las capacidades de los alumnos; ya que el resultado esperado o la meta que la profesora pretende tienden al logro de una buena reproducción fiel de

la información. Así su instrucción está en función de los errores que va cometiendo el alumno en su exposición, no de los principios y acciones didácticos diseñados durante la labor preinteractiva.

En cuanto a las estrategias didácticas el resultado en la reproducción fiel del texto es el único fin buscado, de la forma más directa o inmediata posible: la memorización. Al alumno se le manda a reproducir de una determinada manera la información que será después expresada oralmente, por lo que debe de centrarse en la búsqueda de ese resultado, no en el proceso o en las dificultades para lograrlo. Tan pronto como una exposición termina, ya se exige el inicio de la siguiente, con esta forma de trabajo se obliga al alumno a desconectarse de la información de una exposición para involucrar su atención en otra, lo que obliga a estar constantemente desconectado y observar el conocimiento fragmentado.

De esta manera, la función de labor de enseñanza está centrada en que el alumno repita reiteradamente el contenido escolar y las indicaciones correctas del discurso de la profesora, así lo que el alumno está aprendiendo a reproducir es en el aquí y el ahora, una información en concreto, lo cual difícilmente podrá ser transferido a situaciones nuevas.

Finalmente a diferencia del estudio de caso III en el que la concepción constructivista permite que el control de actividades educativas sean compartidas entre el profesor y el alumno y al traspaso progresivo del aprender este cada vez más en manos del aprendiz; en este caso la enseñanza mantiene un fuerte control del proceso de aprendizaje por parte del profesor.

### **Referente de análisis VII. Concepción de aprendizaje.**

En este referente, cabe destacar que los datos del gráfico muestran que la profesora, afirma durante la entrevista poseer rasgos de las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, al asegurar que este proceso depende de la participación activa del alumno, en contextos colaborativos de trabajo y admite la existencia de factores cognitivos como la motivación y la atención, como condiciones esenciales para la construcción de aprendizajes significativos.

Sin embargo estas concepciones pedagógicas no logran transitar hasta la actuación didáctica, por lo que el estilo de enseñanza de la profesora en pocas ocasiones promueve la construcción de aprendizajes significativos; más bien las actividades de enseñanza están dirigidas a la promoción de aprendizajes de tipo superficial y memorístico. Por todo lo anterior se ubicó a esta profesora dentro de la *teoría directa*.

Básicamente en las nociones externalistas que dominan la concepción de aprendizaje, manifestadas en las respuestas de las entrevistas y en la interacción con los alumnos, se hace referencia continuamente al desarrollo de habilidades prácticas a partir de modelos que en mayor medida ofrece el profesor a través de instrucciones que indican los pasos por seguir para llegar a la consecución de la tarea.

De acuerdo con la teoría directa del aprendizaje, se considera que la simple exposición que el aprendiz experimenta con el contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido en el caso I, como la reproducción fiel ante el grupo de lo memorizado en casa. Por lo tanto, el aprendizaje es considerado como una actividad reproductiva al margen de la participación activa del alumno.

En este caso se observa una diferencia enorme entre lo que la maestra piensa (teoría asumida de tipo constructivista), y lo que la maestra hace en clase, que posee en mayor medida rasgos directos; es decir, no hay una congruencia entre su concepción constructivista del proceso de aprendizaje y su proceder orientado hacia un enfoque directo.

**Diagnóstico individual**  
**Estudio de caso II – Teorías implícitas interpretativas.**

En el estudio de caso II Existen diferencias encontradas en la forma en que se manifiestan los tipos de teorías implícitas que subyacen en el comportamiento pre e interactivo del profesor. No obstante, el profesor manifiesta, durante la entrevista y en su planeación, poseer rasgos de las teorías implícitas de tipo *interpretativo-constructivistas*, en contraste, sus teorías en uso manifiestas en la videograbación de las clases, poseen rasgos predominantemente de tipo *interpretativo*.

Estos resultados de la investigación permiten sugerir que el maestro guía su práctica docente mediante la influencia de las *teorías implícitas interpretativas*. Estos resultados son presentados en la siguiente tabla:

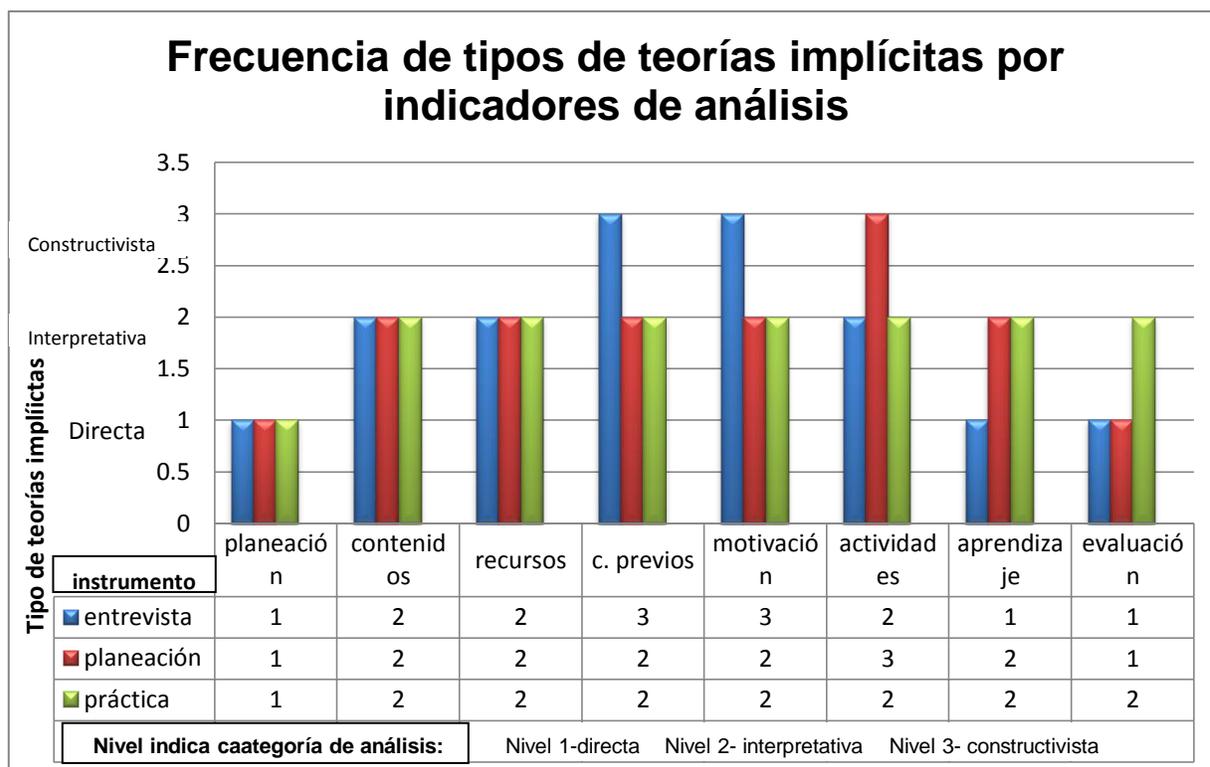
Tabla 9. Identificación de las teorías implícitas mostradas en el caso II de acuerdo con tres instrumentos de investigación.

ESTUDIO DE CASO II- TEORÍAS IMPLÍCITAS INTERPRETATIVAS		
TEORÍAS ASUMIDAS		TEORÍAS EN ACCIÓN
Concepción mantenida en la entrevista	Concepción manifestada en la planeación	Concepción mostrada en la práctica
Interpretativa-Constructivista	Interpretativa-Constructivista	Interpretativa

Tabla adaptada de Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004, sobre la categorización global de lo dicho y lo hecho en un estudio con profesores de educación primaria.

Mientras que en la gráfica se presentan los resultados, de forma desagregada; es decir por indicadores de análisis y organizados en torno a los tres instrumentos de investigación empleados en el estudio, a saber la planeación didáctica y la entrevista como una fuente de información implícita, y los resultados de la observación como fuente implícita.

**Gráfica 2.** Identificación de las frecuencias de tipos de teorías implícitas por indicadores de análisis de la práctica y por instrumentos de investigación, correspondientes al caso II.



Fuente: Elaboración propia con base en Pozo, 2006.

Por lo tanto, el análisis y contrastación de los datos dejaron en claro también que el profesor no posee únicamente concepciones implícitas de tipo interpretativo, - aunque pudieron identificarse rasgos prototípicos de dichas creencias en su práctica-, su pensamiento y actuación didáctica no es pura y se encuentra en diversos grados de explicitación; ya que su labor profesional en la educación está determinada por el empleo de distintos marcos representacionales que se activan de acuerdo con el contexto y ante el reto de valorar la toma de decisiones a la que se enfrenta diariamente en su aula.

### Referente de análisis I. Planeación.

En la primera categoría sobre la forma de planear las clases y su posible modificación en relación con las recomendaciones de la RIEB 2011, no es la intención de la investigación identificar el nivel de comprensión que la profesora

tiene acerca de estos documentos curriculares, ni revisar si el docente efectúa una práctica desviada o ajustada respecto a los preceptos de la reforma educativa.

Más bien, la categoría se centra específicamente en identificar las interpretaciones y las formas en que el profesor integra o no las recomendaciones de la reforma educativa a su práctica; lo cual contribuye a comprender desde qué tipo de teoría implícita lo hace, y por otra parte cuáles podrían ser los posibles contenidos de interés para construir la propuesta de intervención pedagógica.

A partir del análisis de la entrevista efectuada se ha identificado que el profesor manifiesta que realiza una lectura y análisis de los contenidos curriculares de la RIEB 2011, que resignifica a partir de las propias teorías implícitas incorporadas. - que en mayor medida son de tipo interpretativo-, tratándose de una operación que subsume los mensajes e intenciones de la RIEB 2011 a sus experiencias anteriores como docente.

En este caso, el profesor mantiene una sujeción a su forma de planear adquirida durante su trayectoria profesional, y por consecuente estas creencias neutralizan e ignoran el posible efecto teórico y metodológico que las recomendaciones de la reforma podrían tener en su forma de planear y desarrollar sus clases, y consecuentemente el impacto en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los alumnos.

Asimismo, dada la naturaleza práctica de la labor de enseñanza, el profesor demanda una mayor presencia de prescripciones concretas para su labor cotidiana. Dado que en estos materiales curriculares de la RIEB 2011 no abundan las prescripciones directas en cuanto a la forma de desarrollar su práctica docente, el profesor refuerza sus argumentos y creencias acerca de que el valor de la reforma educativa reside en la medida en que otorga a su labor acciones concretas de cómo mejorar su práctica. No obstante, los contenidos educativos y pedagógicos en los planes y programas de estudio, poseen un sentido distinto al ofrecer más bien un marco global y referencial que guía y apoya la labor formativa del profesor, quien en pocas ocasiones muestra ser consciente de este valor educativo.

Por lo tanto, la reforma no implica una modificación sustantiva en las creencias y prácticas pre e interactivas del profesor, más bien la forma en que se representa los principios pedagógicos de los planes y programas de estudio, es como una modificación en los formatos de presentación de la planificación de la enseñanza o de la terminología para referirse a su propia práctica docente.

Lo cual tiene dos implicaciones importantes en la forma de planear del profesor, y que fueron identificadas en el análisis tanto de lo dicho en la entrevista como en lo observado en el formato de planeación pre elaborado. Una de ellas es considerar al proceso de planeación como un requisito administrativo, compuesto por procedimientos mecánicos, repetitivos, planos y ausentes de procesos creativos y reflexivos de su parte. Consecuentemente, el profesor descarga una planeación ya elaborada, únicamente en atención a la demanda de autoridades educativas que solicitan la entrega de dicho documento, más que por una necesidad intrínseca de otorgarle sentido a su labor de enseñanza durante la fase interactiva con sus alumnos.

Asimismo, el diseño de la planeación didáctica representa para el profesor como una fase indiferenciada de la realización del proyecto didáctico; es decir su labor educativa no logra vincular su pensamiento y reflexión pedagógica con la realización de estrategias didácticas, que permitan crear puentes entre su acción educativa, la actividad intrínsecamente constructiva del alumno y el posible sentido atribuible a los contenidos escolares durante la interactividad conjunta.

En cambio, durante la observación in situ, el profesor consideró que la ejecución de los contenidos curriculares de los libros de texto es la instancia que regía su práctica, así todo aquello vinculado con el esfuerzo en el diseño de situaciones didácticas para guiar y apoyar la práctica queda minimizados por las creencias del profesor.

Una posible interpretación respecto a esta primera categoría sobre planeación sería que lo que el profesor asume durante la entrevista y realiza durante su intervención didáctica, evidencia que su labor está al margen de ser un proceso de planificación racional, sistemática, intencional y consciente de la acción futura. En

cambio, el comportamiento pre- interactivo está cargado de reproducción de patrones de conductas tradicionales, adquiridos a lo largo de la experiencia, mediante la imitación o diseños intuitivos que el profesor cree son los mejores; no obstante, no han sido contrastados con otros modelos que permitan reflexionar sobre su efectividad en la contribución al mejoramiento en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

### **Referente de análisis II y III. Organización, presentación de contenidos escolares y recursos didácticos.**

En el análisis de la entrevista, respecto a la categoría sobre la forma de organizar y presentar los contenidos escolares, el profesor precisa tener en cuenta lo que los alumnos ya saben sobre lo que va a enseñarles; de tal modo que podría interpretarse que el profesor es consciente de que el nuevo conocimiento que ha de enseñarse se asentará en los esquemas existentes del alumno, y por consiguiente el punto de vista que podría emplear para organizar y presentarle los contenidos a sus alumnos serían los conocimientos previos de estos. Lo cual implicaría que las concepciones del profesor en torno a esta categoría, poseen en mayor medida rasgos de tipo constructivista, al asumir una de las principales condiciones para contribuir en la construcción de aprendizajes significativos en los alumnos.

Asimismo, durante la entrevista el profesor considera que presentar los contenidos escolares de mayor a menor grado de dificultad favorece el aprendizaje de los alumnos. Lo cual implicaría de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, considerar que uno de los criterios para el tratamiento y presentación de los contenidos es la jerarquización conceptual; es decir de acuerdo con el autor es necesario, primeramente presentar las ideas más generales y abstractas del tema junto con ejemplos que permitan hacer más comprensibles estas ideas, para posteriormente, presentar conceptos cada vez más específicos y concretos. De esta manera se cumpliría otra condición para construir aprendizajes significativos en relación con la significatividad lógica del material que será presentado al alumno.

Sin embargo, durante la observación a lo largo de la temporalidad de la secuencia didáctica, el profesor prescinde del empleo de los conocimientos previos de los alumnos que hacen que no se representen la realidad de manera objetiva, sino según los esquema que poseen, y estructura y presenta los contenidos de la enseñanza considerando el punto de vista de la disciplina, por lo que asume que unos temas o conceptos preceden a otros como si todos ellos tuvieran la misma dificultad para los alumnos.

Así, podría decirse que mientras que las concepciones con las que se identifica el discurso explícito del profesor son más complejas y elaboradas teóricamente, las concepciones que realmente el profesor pudo poner en práctica poseen mayores rasgos de la teoría directa, respecto a esta segunda categoría de análisis.

En relación con la categoría de empleo de recursos didácticos, el profesor admite en la entrevista emplear en mayor medida el libro de texto, debido a que es preciso considerar la edad y el grado escolar en el que se encuentra el aprendiz. Desde una posición constructivista del proceso de aprendizaje, podría interpretarse que el profesor es consciente de la necesidad de considerar la estructura lógica de pensamiento del alumno como punto de partida de su influencia educativa; lo cual a su vez indica que el profesor concibe la relación entre desarrollo y aprendizaje desde una postura epistemológica constructivista, que supera los supuestos que subyacen tanto en posiciones innatistas como empiristas acerca de la forma en que se adquiere el conocimiento.

Sin embargo, al contrastar lo dicho con lo analizado durante la práctica en el contexto real, se observa en efecto que los principales recursos empleados para enseñar es el libro de texto de la asignatura de Matemáticas y las libretas de los alumnos, con lo que se confirma que la teoría constructivista predominante en el discurso del profesor está un paso por delante de las propias formas de enseñar.

#### **Referente de análisis IV. Activación de conocimientos previos.**

En relación con la categoría sobre el papel y la función que el profesor atribuye a los conocimientos previos para la construcción de aprendizajes, se tiene durante el

análisis de la entrevista que el docente asume iniciar su práctica haciendo un reconocimiento sobre las capacidades intelectuales y experiencias previas de los alumnos, con distintas finalidades.

Una de ellas es recuperar los esquemas existentes en los alumnos para vincularlos con los nuevos contenidos escolares y así poder identificar los posibles alcances que su influencia educativa puede tener en la calidad de comprensión de sus alumnos respecto al tema a estudiar; así como, retomar las ideas previas de los alumnos como punto de partida de su práctica docente; sin duda alguna concepciones tributarias de corte constructivista.

Sin embargo, no se hace mención durante la entrevista, y no se observa en el formato pre elaborado de planeación, el diseño de algún tipo de escenario de aprendizaje para activar el conocimiento previo o para favorecer la vinculación entre esquemas existentes y nuevos.

De esta manera, el profesor es consciente de la importancia de la activación de conocimientos previos como condición indispensable en la calidad de los aprendizajes, pero en menor medida lo es sobre las determinadas condiciones contextuales y las formas de intercambio comunicativo que deben cumplirse para el diseño de escenarios de aprendizaje que permitan conseguir el objetivo prioritario de la instrucción escolar centrado en propiciar transformaciones progresivamente más elaboradas de los esquemas de los alumnos.

No obstante, la prominencia de mayores rasgos interpretativos en las teorías implícitas del profesor respecto a esta categoría, reside en el hecho de que aunque en la realidad áulica no logre organizar los contenidos escolares en función de las capacidades preexistentes de los alumnos, si se observa en la práctica varias estrategias de naturaleza discursiva que el profesor propicia durante la actividad conjunta con sus alumnos que revelan uno de los objetivos de su influencia educativa: lograr que los alumnos superen algunos errores o dificultades tanto conceptuales como procedimentales en la resolución de problemas matemáticos.

## **Referente de análisis VII. Concepción de aprendizaje.**

En la gráfica los datos obtenidos reflejan, respecto a la concepción de aprendizaje, que el profesor manifiesta mayores rasgos de tipo directo, al asumir una visión externalista acerca de la adquisición del conocimiento.

Durante la entrevista, el profesor afirma que la adquisición del conocimiento es producto de la práctica individual del alumno, quien toma como referencia de actuación y pensamiento la reproducción de los modelos conceptuales y procedimentales expuestos por los maestros en clase, negando así la existencia de la actividad intrínsecamente constructiva del aprendiz; por lo que su concepción reproductiva del aprendizaje, logra transitar hacia prácticas con mayores rasgos de las teorías de tipo interpretativas, ya que el profesor promueve la participación activa del aprendiz en la construcción de su propio saber, a través de algunas de estrategias colaborativas y discursivas, admitiendo así la existencia de factores cognitivos como la motivación y la atención para favorecer aprendizajes de calidad.

De tal manera que, al igual que en el estudio de caso I, este profesor posee en sus teorías asumidas una concepción reproductiva del aprendizaje, sin embargo, en última instancia es distinta, ya que en sus teorías en acción promueve un aprendizaje activo por parte del alumno. Se asume un aprendizaje reproductivo pero se promueve un aprendizaje activo.

### **Diagnóstico individual**

#### **Estudio de caso III – Teorías explícitas constructivistas.**

En el estudio del caso III, se encontró que la contrastación entre las teorías asumidas por la profesora y sus teorías en uso permite explicar que su práctica docente está guiada por la influencia de las teorías explícitas constructivistas.

Estos resultados se sintetizan en la siguiente tabla:

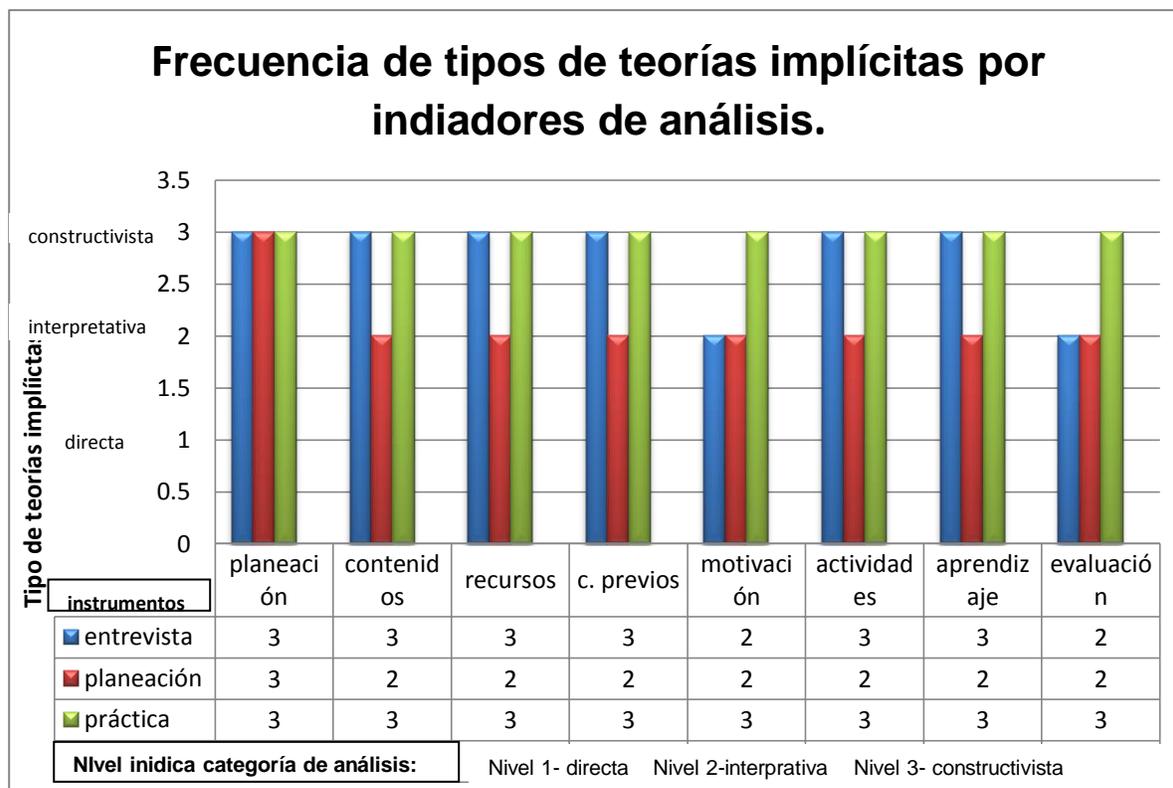
Tabla 10. Identificación de las teorías implícitas mostradas en el caso III de acuerdo con tres instrumentos de investigación.

ESTUDIO DE CASO III -TEORÍAS EXPLÍCITAS CONSTRUCTIVISTAS		
TEORÍAS ASUMIDAS		TEORÍAS EN ACCIÓN
Concepción mantenida en la entrevista	Concepción manifestada en la planeación	Concepción mostrada en la práctica
Constructivista- Interpretativa	Constructivista- Interpretativa	Constructivista

Tabla adaptada de Torrado, 2003; Torrado y Pozo, 2004, sobre la categorización global de lo dicho y lo hecho en un estudio con profesores de educación primaria.

En la siguiente gráfica se presentan los resultados, de forma desagregada; es decir por indicadores de análisis y organizados en torno a los tres instrumentos de investigación empleados en el estudio, a saber la planeación didáctica y la entrevista como una fuente de información implícita, y los resultados de la observación como fuente implícita.

**Gráfica 3.** Identificación de las frecuencias de tipos de teorías implícitas por indicadores de análisis de la práctica y por instrumento de investigación, correspondientes al caso III.



Fuente: Elaboración propia con base en Pozo, 2006.

Por lo tanto, el análisis y contrastación de los datos dejaron en claro también que la profesora no posee únicamente concepciones explícitas de tipo constructivista, aunque pudieron identificarse rasgos prototípicos de dichas creencias en su práctica, su pensamiento y actuación didáctica no es pura y se encuentra en diversos grados de explicitación; ya que su labor profesional en la educación está determinada por el empleo de distintos marcos representacionales que se activan de acuerdo con el contexto y ante el reto de valorar la toma de decisiones a la que se enfrenta diariamente en su aula.

Al respecto, se muestra a continuación una tabla que sintetiza el tipo de teoría implícita asumida y demostrada por el profesor en cada uno de los tipos de instrumentos de investigación.

### **Referente de análisis I. Planeación**

En la primera categoría sobre la forma de planear las clases y su posible modificación en relación con las recomendaciones de la RIEB 2011, no es la intención de la investigación identificar el nivel de comprensión que la profesora tiene acerca de estos documentos curriculares, ni revisar si la docente efectúa una práctica desviada o ajustada respecto a los preceptos de la reforma educativa.

Más bien, la categoría se centra específicamente en identificar las interpretaciones y las formas en que la profesora integra o no las recomendaciones de la reforma educativa a su práctica; lo cual contribuye a comprender desde qué tipo de teoría implícita lo hace, y por otra parte cuáles podrían ser los posibles contenidos de interés para construir la propuesta de intervención pedagógica.

A partir del análisis de la entrevista efectuada se ha identificado que el sentido de representación que la profesora tiene frente a las recomendaciones de la RIEB 2011 significa ser un desplazamiento de sus ideas incorporadas acerca de la forma de planear. A diferencia del estudio de caso I y II, esta docente admite la coexistencia de diferentes posiciones pedagógicas e ideas educativas acerca de su labor pre e interactiva.

En este caso, se percibe lo realizado en la propia práctica y se integran también otros sentidos que proporcionan los textos curriculares a la planeación para lograr, en palabras de la profesora, la formación de alumnos independientes y autosuficientes. Esta afirmación hace referencia, desde las teorías explícitas constructivistas, a que una de las intenciones educativas es el desarrollo de competencias y habilidades de los alumnos, más que la adquisición de información.

Asimismo, desde las ideas asumidas hasta la acción se muestra el desplazamiento de las ideas preconcebidas sobre la forma en que aprenden los alumnos, mediante la contrastación que la profesora hace con las recomendaciones de la RIEB 2011; lo cual a su vez permite retomar de la planeación otras actividades de enseñanza que involucran no sólo el trabajo individual, como era concebido anteriormente, sino también la profesora rescata estrategias interactivas de enseñanza para su clase, que plantean formas distintas de acercarse y construir el conocimiento.

Entonces, la profesora pasa de promover únicamente actividades individuales de enseñanza, tal como lo asume durante la entrevista-, a desarrollar en la práctica estrategias interactivas, cómo: la discusión en clase, la tutoría entre pares, la enseñanza recíproca, la lluvia de ideas compartida, las preguntas generadoras; que ella misma rescata, o en algunas ocasiones, diseña desde la planeación escrita.

A pesar de que los profesores de los tres estudios de caso hayan decidido descargar un formato de planeación ya elaborado para desarrollar su práctica docente; la diferencia de este caso III reside en que la profesora logra hacer una selección, jerarquización y reflexión sobre cuáles de las actividades educativas propuestas por la planeación son las más idóneas para promover la construcción social del conocimiento.

Por lo tanto, el diseño de situaciones didácticas, no solo se delega a expertos, sino que en este caso, se asume también como parte fundamental de la tarea docente. Así, la participación en el diseño de planeación didáctica y su posible adecuación

a las necesidades del grupo escolar, representa para la profesora la posibilidad de desplegar sus competencias educativas y poder sustentar y defender sus diseños didácticos, sus gustos y preferencias pedagógicas que le dan ese matiz personal a la producción educativa. Aunque el comportamiento preinteractivo no sea del todo autónomo e independiente en su realización, si se emplean las recomendaciones del formato pre elaborado de planeación como un medio para otorgarle sentido a la práctica.

### **Referente de análisis II y III. Organización, presentación de contenidos escolares y recursos didácticos.**

Por otra parte, analizando la categoría sobre la forma de organizar y presentar los contenidos escolares, los resultados sintetizados en la gráfica, revelan una postura constructivista, que se afirma en dos de las respuestas asumidas durante la entrevista.

En una de estas respuestas, la profesora admite que el principal criterio para organizar los temas escolares son los intereses de los alumnos; mientras que en la segunda respuesta afirma emplear el diagnóstico de las necesidades educativas de los educandos como principal fuente de información para diseñar su planeación didáctica. Si se contrastan estas dos afirmaciones con la realidad se confirma que la profesora presenta y adecua los contenidos de enseñanza considerando las dificultades y retos que los alumnos presentan al leer, exponer y socializar los aspectos más importantes de los materiales educativos impresos.

De esta manera, en este caso se supera el criterio disciplinar empleado por los dos profesores anteriores para presentar los contenidos escolares que está al margen de los intereses y el desarrollo personal de los alumnos.

### **Referente de análisis IV. Activación de conocimientos previos.**

De la misma forma en que se toman en cuenta los intereses de los alumnos en el análisis de la categoría pasada, se hace también en esta dimensión del estudio sobre la activación de conocimientos previos, que desde una postura constructivista durante la entrevista, se admite la importancia de estos esquemas

preexistentes como punto de partida de la práctica docente; además estos conocimientos preexistentes en los alumnos, durante la clase, se recuperan en el sentido de ser transformados progresivamente en representaciones más elaboradas y con mayor sentido sobre los contenidos escolares, mediante el contraste con otros saberes que son presentados con diversos recursos y materiales educativos.

A diferencia de los dos casos anteriores, -que desde una postura directa-interpretativa-, consideran estas ideas previas del alumno como errores susceptibles de corregir mediante una buena enseñanza de los conceptos correctos.

### **Referente de análisis V. Motivación y aprendizaje.**

En esta dimensión sobre la relación entre el diseño y desarrollo de situaciones interesantes y desafiantes para favorecer el aprendizaje de los alumnos, es claro que el formato pre elaborado de planeación carece de la virtud de recomendar pautas concretas de actuación para que la profesora pueda desarrollar estrategias motivadoras en el aula.

No obstante desde una posición constructivista asumida en la entrevista, la profesora afirma que una condición indispensable para que las estrategias motivadoras cumplan su función es considerar los gustos e intereses de los alumnos, lo cual puede garantizar su participación activa a lo largo de las actividades educativas y con ello favorecer su aprendizaje.

Asimismo analizando la práctica, la profesora considera importante promover actividades intrínsecamente motivadoras para que el alumno encuentre sentido en lo que aprende.

Lo anterior, se desarrolló a través de la forma en que la docente selecciona, presenta y organiza las tareas educativas para facilitar la motivación por el aprendizaje. En primer lugar, en lo que se refiere a la presentación de la tarea, la profesora fue capaz de activar la curiosidad, mediante inferencias o hipótesis

sobre el tema a estudiar, y enfatizar la utilidad de los contenidos que se revisarían en cada una de las actividades propuestas.

En segundo lugar, en lo que se refiere al desarrollo del seguimiento de la tarea, la docente logró frente a la costumbre y la monotonía de proponer una única tarea de aprendizaje y una sola forma de efectuarla; desarrollar varias actividades y diferentes caminos para lograrlas, lo cual implicaba que el alumno empleará el lenguaje o la escritura para resolver alguna situación conflictiva de naturaleza comunicativa.

Asimismo, con la promoción permanente del trabajo colaborativo se contribuía a la motivación, en la medida en que la cooperación de los integrantes de cada equipo los conducía a la consecución de una meta de aprendizaje en común.

Así, a diferencia del mecanismo habitual empleado mayoritariamente en el caso I, y en menor medida en el caso II, que consiste en el empleo de recompensas externas para incentivar el aprendizaje; la profesora de este caso logra asociar la motivación con aspectos intrínsecos y procesos intrapsicológicos que les permiten a los alumnos, por sí mismos, atribuirle sentido a la lectura y la escritura como dos herramientas imprescindibles para seguir aprendiendo.

#### **Referente de análisis VI. Actividades de enseñanza.**

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que despliegan tanto la profesora como los alumnos en el aula, así como las interacciones de tipo colaborativo que establecen con los contenidos y materiales educativos son, en buena medida, el resultado de un proceso de co-construcción de significados entre estos participantes, que revela las concepciones constructivistas que guían el comportamiento interactivo de la profesora.

De esta manera, la profesora y los alumnos como integrantes de equipos de trabajo, desempeñan papeles diferentes que rompen con la estructura tradicional del profesor como transmisor del saber y el alumno como receptor del conocimiento, ya que la negociación y construcción válida de significados sobre el tema escolar es simétrica; es decir no sólo lo que aporta el profesor o algunos

alumnos sobre el tema es válido; sino que resulta ser significativo en la medida en que el conocimiento ha sido producto de la actividad conjunta entre profesor, alumnos y contenidos escolares.

A diferencia, sobre todo con el caso I en el que las estrategias de enseñanza estaban fuertemente controladas por la profesora, en este caso III predominan las concepciones constructivistas, las estrategias de enseñanza poseen un control compartido entre la profesora y los alumnos.

De esta manera se rescatan solo algunas de las estrategias educativas observadas durante la videograbación, que evidencian la naturaleza social, lingüística y comunicativa que la profesora atribuye a su labor de enseñanza, su papel consiste en estructurar y guiar la construcción de significados que los alumnos realizan de una actividad discursiva, tal como se observa a continuación:

Al inicio y durante la sesión de estudio, la profesora trata de activar los conocimientos preexistentes de los alumnos, para establecer puentes cognitivos entre el conocimiento nuevo y el dado. Además, durante la interacción emplea estas ideas previas como punto de partida para su práctica y considera estos conocimientos previos como susceptibles de evolucionar, mediante la contrastación con otros saberes presentados mediante diversos recursos y materiales educativos.

-Presenta y explica a los alumnos el objetivo de la tarea por desarrollar y las estrategias que permitan su realización, subrayando la importancia que esto tiene para el logro de las metas en otros ámbitos como el familiar.

-Emplea permanentemente el trabajo colaborativo para promover la comprensión conjunta y el conocimiento compartido, de tal forma que la profesora admite y promueve la construcción social del conocimiento.

-Amplia los significados construidos por los alumnos respecto a las lecturas revisadas y muestra otras relaciones o identifica otras cuestiones que no fueron detectadas por el grupo.

-Ayuda a los alumnos a atribuirle sentido a los contenidos de los ejercicios, relacionándolos con su vida cotidiana.

-Reacciona a las demandas de los integrantes de los equipos, no resolviéndolas siempre ella, sino que nuevamente las devuelve al grupo en forma de reto por resolver.

-Ayuda a los alumnos a darse cuenta de las dificultades y retos a los que se enfrentan cuando expresan sus ideas oralmente o por escrito. De esta manera, las estrategias de enseñanza fomentan los procesos metacognitivos y de autorregulación que permiten un aprendizaje autónomo.

-Al final y, en algunas ocasiones durante la clase, la profesora hace recapitulaciones para identificar hasta qué grado los alumnos han comprendido la lectura o lo escrito en sus libretas, con la finalidad de ajustar su ayuda en mayor o menor medida de acuerdo con el avance mostrado por cada equipo de trabajo.

### **Referente de análisis VII. Concepción de aprendizaje.**

En relación con esta categoría, resulta interesante rescatar varios rasgos constructivistas atribuidos al proceso de aprendizaje por parte de la profesora desde la entrevista hasta la práctica con sus alumnos.

En este sentido la docente considera que los alumnos no aprenden repitiendo el conocimiento, sino mediante la realización de las siguientes estrategias de aprendizaje, que en gran medida rescatan la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje por involucrar la capacidad cognitiva, afectiva y social del alumno en la co construcción del conocimiento.

-La profesora al considerar que el alumno puede aprender mediante su labor autónoma de investigación, admite que el aprendizaje es en parte producto de la actividad cognitiva de los alumnos, pero además al aceptar que éste aprende por sí mismo, está atribuyendo esos logros a la autogestión del educando. Seguramente, las intenciones educativas de la profesora son que sea el propio alumno el que guíe su aprendizaje.

-Al considerar que aprender significa emplear el lenguaje oral y escrito para comunicarse y comprender los temas escolares, prescindiendo de la repetición y memorización de palabras, implica que el proceso de aprendizaje está representado por la profesora esencialmente como un proceso constructivo dirigido a la adquisición de capacidades para la vida, en el cual su labor consiste, como lo observado desde la práctica, en ayudar a los alumnos a desarrollar un pensamiento meta cognitivo y autorregulado y no únicamente la adquisición de información mediante la repetición.

-Durante la entrevista la profesora subraya que el alumno aprende en gran medida por sí mismo, y por su contacto con la vida cotidiana. Siendo congruente en la práctica, presenta distintas formas de adquirir el conocimiento, una de ellas es la permanente vinculación entre las diversas experiencias cotidianas de los educandos y su contraste con diversas representaciones del saber. De esta manera, a través de las asociaciones y ejemplos particulares que propone o retoma de los alumnos hace más comprensible el contenido sobre la lectura de Inés y los Insectos, motivando la participación activa del grupo.

Así, la profesora es consciente, que el aprendizaje de los alumnos consiste en llegar a comprender lo que estudian, debido a que su labor de enseñanza parte de los propios significados de los educandos.

-Estos propios significados del alumno, considera la profesora son resultado de su propio esfuerzo cognitivo que implica utilizar capacidades del pensamiento como el análisis hipotético e inferencial, y que durante la clase posibilitó desarrollar capacidades de interpretación y de atribución de significado al texto, en detrimento de una lectura reproductiva.

Lo cual implica considerar al proceso de aprendizaje orientado por factores cognitivos que cobran significado en la interacción y actividad conjunta de significados.

-Asimismo, durante su enseñanza la profesora hace un tratamiento distinto del conocimiento, respecto a lo prescrito por la planeación, concibiendo el saber no

sólo como una posesión y atributo individual de docentes o de los alumnos, sino que surge y se aprende en una base de significados compartidos, que es empleada por la influencia educativa como plataforma para construcciones posteriores en actividades compartidas con los alumnos.

Finalmente, desde las creencias hasta su práctica la profesora considera el proceso de aprendizaje como un sistema compuesto tanto por resultados que sus alumnos demuestran al lograr progresivamente un avance en el desarrollo de sus competencias lectoras y lingüísticas, como por procesos que involucran la actividad intrapsicológica propia del alumno que cobra sentido en la relación interpsicológica, a partir de un enfoque de trabajo colaborativo que la profesora promueve constantemente, mismo que se expresa en la entrevista y que asume por escrito en su planeación para ser desarrollado durante la clase.

## **DIAGNÓSTICO GLOBAL. Estudio de caso I, II y III**

### **Consideraciones previas**

La formación inicial y permanente del profesorado de educación básica, generalmente sólo logra incidir en el comportamiento de los docentes y en menor medida en las creencias y en sus teorías implícitas, que desde la perspectiva de diferentes investigaciones, son las que en mayor medida influyen en el mejoramiento de la práctica docente.

Por esta razón, es relevante comprender mejor las representaciones, entendidas como teorías implícitas, y de qué manera influyen en la práctica pedagógica de los profesores, específicamente en dos aspectos fundamentales de la labor de enseñanza: en la forma de planear y en la forma de desarrollar sus clases, con el propósito de contribuir no sólo a su comprensión, sino en la calidad de la enseñanza y en el alcance de los aprendizajes de sus alumnos.

De esta manera, tomando como punto de partida el marco teórico expuesto en la primera parte de la investigación, y la información obtenida sobre la práctica docente de tres profesores de una escuela primaria pública de la Ciudad de

México, a quienes se entrevistó, se analizaron su planeaciones y video grabaron sus clases, con la finalidad de tener un acercamiento más genuino a los significados de su práctica, se pretende hacer una reflexión global de los resultados de cada uno de los diagnósticos, con base en las siguientes referentes para el análisis de la práctica docente: planeación, organización de contenidos, recursos didácticos, conocimientos previos, motivación, actividades de enseñanza, concepción de aprendizaje y evaluación.

Asimismo, las categorías presentadas se revisaran conforme a dos grandes apartados:

- a) El análisis de la frecuencia con que aparecen los rasgos predominantes de cada una de las teorías implícitas: directa, interpretativa y constructivista en las concepciones acerca de los profesores, acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
  
- b) La influencia que las distintas teorías implícitas tienen en la práctica docente del profesor.

A pesar de las diferencias encontradas en la forma en que se manifiestan los tipos de teorías implícitas en las prácticas de los profesores, en los tres instrumentos de investigación, se encuentran algunos rasgos que corresponden a los distintos enfoques, ya que ninguna práctica se presenta en forma pura.

Los datos dejaron en claro que ninguno de los profesores eligió en todas las preguntas la asunción de una misma teoría. Aunque se identificaron profesores que poseen en mayor medida rasgos prototípicos de alguna teoría implícita, no aparecen docentes puros en sus concepciones, sino profesionales de la educación que emplean distintos marcos representaciones, de acuerdo con el contexto y al reto de valorar la toma de decisiones a que se enfrentan.

Respecto a la primera categoría de análisis sobre la forma en que los profesores adoptan las recomendaciones de la RIEB 2011 y si éstas han representado un

cambio o no en su comportamiento pre e interactivo, se pretende rescatar los procesos de significación que los docentes realizan a partir de los materiales curriculares, con el propósito de identificar qué tipo de teoría implícita subyacen en su pensamiento, las cuales determinan si el profesor adopta, ignora, neutraliza o potencializa las recomendaciones en su práctica docente.

Estas formas de significación son de utilidad para la construcción de la intervención pedagógica, en el sentido de comprender la forma en que pueden coexistir, jerarquizarse e inclusive reestructurarse las teorías implícitas de los profesores participantes.

Así, revisar y comprender cómo el profesor integra en su labor diferentes materiales y perspectivas curriculares permite pensar sobre las relaciones recíprocas entre las recomendaciones de la RIEB 2011 y la significación que se le otorga en función del tipo de teoría implícita que se posee.

Esta identificación permite comprender una de las razones por las cuales la mayoría de prescripciones externas sobre el mejoramiento de la práctica docente no tienen el impacto esperado y es también una consideración que se retoma para integrar los contenidos que se han de abordar en la propuesta de intervención pedagógica, en las que se pretende emplear las teorías explícitas del constructivismo, para promover la re-significación de su práctica.

De lo anterior, se desprende que la intención de la investigación, está al margen de determinar cuál es la forma de operar de la reforma educativa al interior de las aulas, y si sus prescripciones se están llevando a cabo o no. Más bien el sentido de explorar este aspecto radica en retomar sus contenidos como un medio que posibilite la explicitación y reestructuración de las teorías implícitas de los profesores.

Como resultado del análisis global de los tres casos se encontró que los docentes del caso I en menor medida, y caso II en mayor medida emplean las teorías implícitas de tipo directo ya que ignoran las recomendaciones de la reforma. En cambio en el caso III se emplea con mayor medida las teorías implícitas

interpretativas-constructivistas por integrar a su experiencia algunos de los principios pedagógicos de la reforma.

En la categoría planeación se encontró que el estudio de caso II muestra prioritariamente, a través de la entrevista, como las teorías implícitas con mayores rasgos directos subordinan los mensajes de los materiales curriculares a sus experiencias anteriores como docente. Esta situación muestra el compromiso ontológico de las teorías implícitas que restringen otras distintas representaciones acerca de cómo llevar a cabo la práctica docente; por consiguiente el profesor mantiene una sujeción a sus creencias y formas de proceder sobre la enseñanza que fundamenta en su experiencia y a quién le atribuye mayor valor pragmático respecto a otras interpretaciones del saber. Lo que nos demuestra la resistencia al cambio que ofrecen las teorías implícitas.

El caso I afirmó durante la entrevista, no emplear las recomendaciones de la reforma educativa debido a que es obsoleta respecto a los contenidos escolares que no concuerdan con los que ella enseña, pero que en ocasiones debe emplear por exigencias de las autoridades educativas; encontramos también una resistencia, enmascarada por una justificación.

Estos casos I y II son precisamente los que muestran una indiferenciación entre su comportamiento pre e interactivo, lo cual implica considerar al proceso de planeación como un requisito administrativo compuesto por procedimientos mecánicos, repetitivos, planos y ausentes de procesos cognitivos creativos y reflexivos.

Se evidenció que los profesores descargan un formato de planeación pre elaborado desde Internet, que implica la ejecución de los contenidos e indicaciones didácticas de los libros de texto con lo cual se guía su práctica. Así, todo aquello vinculado con el esfuerzo en el diseño de las situaciones didácticas para apoyar la práctica queda minimizados por esta práctica poco reflexiva.

Por consiguiente en el caso I y II, la reforma educativa no implica una modificación sustantiva en sus creencias y prácticas pre e interactivas; puesto que la forma en

que se la representan es únicamente un cambio en los formatos de presentación de la planificación de la enseñanza o de la terminología para referirse a la práctica docente, y no cómo un nuevo enfoque pedagógico.

Así, la naturaleza encarnada de sus representaciones implícitas los hace actuar, al margen de la reflexión que ponga en duda las afirmaciones y comportamientos mostrados en la entrevista y la grabación que son considerados como certezas, y que debido a su naturaleza tácita, se dan por supuestas.

Por lo tanto, aunque los profesores de los tres casos hayan decidido descargar un formato de planeación ya elaborado para desarrollar su práctica docente; la diferencia en el caso III, reside en que la profesora logra hacer una selección, jerarquización y reflexión sobre cuáles de las actividades educativas propuestas por la planeación, propias de la RIEB 2011, son las más idóneas para promover la construcción social del conocimiento.

Así, el diseño de situaciones didácticas, no sólo se delega a expertos, sino que en este caso III, se asume también como parte fundamental de la tarea docente. La participación en el diseño de planeación didáctica y su posible adecuación a las necesidades del grupo escolar, representa para la profesora la posibilidad de desplegar sus competencias educativas y poder sustentar y defender sus diseños didácticos, sus gustos y preferencias pedagógicas que le dan ese matiz personal a la planeación educativa.

De esta manera, en el estudio del caso III se admite la coexistencia e integración de otras formas de proceder y representarse su labor, y simultáneamente se perciben las buenas prácticas desarrolladas, para contribuir en palabras de la profesora, a la formación de alumnos independientes y autosuficientes; cuestión que la proyecta hacia el enfoque constructivista.

En relación con la categoría sobre la activación de conocimientos previos se encuentra que los profesores son mayoritariamente partidarios, durante la entrevista, de tomar en cuenta estos saberes previos de los alumnos. No obstante durante la observación de la práctica, el caso I y II lo hacen para corregirlos y así

subordinar estas ideas a las explicaciones correctas de los profesores, ya que las concepciones preexistentes de los alumnos las consideran como errores. Por consiguiente, se ha observado que estos dos profesores también se pueden ubicar en la concepción directa-interpretativa.

En cambio en el caso III, la profesora no solo toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, sino los activa para hacer que el alumno reflexione sobre ellos y poder partir de una representación compartida para adecuar las tareas a las capacidades y conocimientos del alumno.

Respecto a la categoría sobre las concepciones de aprendizaje, en el caso I y II muestran nociones básicamente externalistas, manifestadas en las respuestas de las entrevistas y en la interacción con los alumnos, en las que se hace referencia continuamente a que el aprendizaje consiste en el desarrollo de habilidades prácticas a partir de modelos que en mayor medida ofrece el profesor, mediante instrucciones que indican los pasos a seguir para llegar a la consecución de la tarea.

Tal es el caso I en que se emplea el dictado de los pasos a seguir para desarrollar eficazmente una técnica expositiva; o el ejemplo del caso II quien afirma en repetidas ocasiones que la forma en que aprenden los alumnos es: practicando, practicando, practicando. De tal manera que, en ambos casos se manifiesta la existencia de la teoría directa del aprendizaje, de acuerdo con la cual la simple exposición que el aprendiz experimenta con el contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido en el caso I, como la reproducción fiel ante el grupo de lo memorizado en casa; o en el caso II la ejecución fiel de la fórmula para obtener el área y perímetro de una figura geométrica.

El discurso mantenido respecto a la concepción de aprendizaje en el caso I coincide en muy pocos momentos con la práctica real; mientras que en el caso II el discurso se vincula parcialmente con lo que ejecuta en la práctica; y en el caso III existe una mayor relación entre lo que se dice y se hace respecto a las estrategias de aprendizaje y enseñanza desarrolladas en la clase.

## **Identificación de la problemática educativa y necesidades de formación profesional.**

La propuesta de formación del profesorado comprendida como el cambio representacional de sus teorías y concepciones implícitas para la resignificación de su práctica, llevaría a replantear las relaciones entre teoría y práctica, desde una visión superadora de la racionalidad técnica, donde la teoría no tendría que ser necesariamente el punto de partida de la propuesta de intervención y en la que la experiencia pura carente de análisis teórico, no tendría tampoco que ser la protagonista de los procesos de formación (Pozo, 2006).

Más bien, en el marco del trabajo se plantea la posibilidad de partir de la identificación de una problemática que el profesor internalice a partir de su experiencia en la vida escolar de las aulas. Mientras que el papel de la teoría vendría dada en un sentido distinto al prescriptivo, al contribuir a redescubrir los marcos representacionales del pensamiento del profesor para una interpretación distinta de su práctica, sin negar el valor atribuido a su experiencia tributaria de varios años de práctica.

Recuperando la analogía que Pozo (2006) construye sobre la relación entre el saber explícito y la experiencia del profesor, tendríamos que se concebiría a la teoría como unos lentes con distintas graduaciones, que permitirían observar y analizar los fenómenos educativos con distintos niveles de claridad y nitidez. De tal forma que las gafas propias de las teorías implícitas directas difícilmente permitirían focalizar adecuadamente la problemática identificada, debido a que sus concepciones sobre el proceso, ya sean de enseñanza o de aprendizaje, están vinculadas a la teoría directa del aprendizaje, mientras que las gafas de las teorías constructivistas contribuirían de mejor forma a analizar la problemática con mayor claridad y nitidez.

Por estas razones se hace tan necesario partir de la práctica y problemáticas directas del profesorado para ir graduando progresivamente los cristales de las gafas de los profesores, sin desechar las lentes originales propias de cada profesor.

Partir de los resultados de un diagnóstico permite articular la relación entre teoría y práctica, superando las posiciones de subordinación y de carácter unidireccional para establecer relaciones recursivas y dialécticas.

Como parte final del capítulo, se presentan una serie de problemáticas sistematizadas en torno a los indicadores para el análisis de la práctica docente, las cuales son el punto de partida para el diseño de estrategias para el diseño de la propuesta de intervención psicopedagógica. Asimismo, se exponen las necesidades de formación que serán el eje de actuación de la propuesta para la resignificación de la práctica docente.

Tabla 11. Identificación de la problemática educativa y necesidades de formación profesional de acuerdo con los referentes de análisis de la práctica docente.

<b>Problemática educativa</b>	La práctica docente esta desvinculada de la teoría y reflexión pedagógica.	
<b>Necesidad formación global</b>	Asesoramiento psicopedagógico que permita a los profesores atribuirle sentido pedagógico a su forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza, que derive en prácticas educativas de carácter reflexivo.	
<b>IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMÁTICA Y NECESIDAD DE FORMACIÓN DE ACUERDO CON REFERENTE DE ANÁLISIS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE.</b>		
<b>Referente de análisis</b>	<b>Problemática identificada</b>	<b>Necesidad de formación</b>
<b>1. Planeación</b>	Algunos profesores prescinden del diseño de planeaciones para desarrollar sus clases, guiando su práctica por las indicaciones de los libros de texto o por la experiencia acumulada a lo largo de su trayectoria profesional.	Algunos profesores requieren de un asesoramiento que les permita atribuirle sentido pedagógico a su labor de planeación para diseñar situaciones didácticas que promuevan aprendizajes significativos en los aprendices.
<b>2. Actividades de enseñanza</b>	<p>-La falta de atribución de un sentido pedagógico a la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza que deriva en prácticas rutinarias que en determinado momento se vuelven ajenas a la promoción de aprendizajes significativos en los alumnos.</p> <p>-Existe resistencia entre los docentes para cuestionarse sobre sus propias prácticas docentes acerca de los distintos momentos de la práctica: la planeación y desarrollo del aprendizaje.</p>	Las prácticas educativas de algunos profesores, requieren ser contrastadas con otros modelos teóricos y metodológicos para su reflexión y posible resignificación.

	<p>- Ausencia de un ejercicio reflexivo de la práctica docente como recurso para modificar las propias concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje para transformar sus prácticas.</p>	
<b>3. Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje</b>	<p>-Los docentes han sido formados bajo una concepción teórica y metodológica orientada a la didáctica tradicional que privilegia los aprendizajes memorísticos y superficiales, centrados en los contenidos conceptuales.</p> <p>- Las concepciones implícitas de algunos maestros acerca del cómo llevar a cabo la práctica docente no promueve las condiciones adecuadas para el aprendizaje como construcción del conocimiento que subyace en el plan de estudios 2011</p> <p>- Las concepciones de algunos profesores acerca del proceso de aprendizaje están vinculadas con las teorías implícitas de tipo directo, lo cual implica pensar el aprendizaje como una copia fiel de la realidad y desarrollar actividades de aprendizaje de tipo memorístico.</p>	<p>-Las teorías implícitas y prácticas educativas de algunos profesores, requieren ser contrastadas con otros modelos teóricos y metodológicos para su reflexión y posible resignificación.</p>
<b>4. Organización de contenidos</b>	<p>-Algunos profesores tienen dificultades para diferenciar los contenidos conceptuales/factuales de los procedimentales y actitudinales para planear y desarrollar actividades de enseñanza.</p> <p>-Algunos profesores enseñan y evalúan de forma homogénea los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>-Algunos profesores consideran de mayor importancia la memorización de los contenidos escolares, en detrimento de emplearlos como un medio para desarrollar competencias en los alumnos.</p>	<p>-Algunos profesores requieren diferenciar los contenidos conceptuales de entre los procedimentales y los actitudinales para diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje.</p> <p>-Algunos profesores requieren elementos teórico/metodológicos para enseñar y evaluar de forma diferenciada los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>-Algunos profesores requieren estrategias metodológicas para emplear los contenidos escolares como un medio para desarrollar competencias en los alumnos.</p>
<b>5. Recursos</b>	<p>-Algunos profesores emplean como único recurso didáctico el libro de texto y el pizarrón, lo cual deriva en una falta de motivación intrínseca por aprender.</p>	<p>-Algunos profesores necesitan ampliar su repertorio de recursos y materiales didácticos; asimismo, diversificar las</p>

<b>didácticos</b>	-El sentido que se le atribuye a los recursos y materiales didácticos es ajeno al desarrollo del perspectivismo crítico como condición esencial para promover un aprendizaje constructivo y, de cara al cambio conceptual.	intenciones didácticas para promover aprendizajes significativos.
<b>6. Motivación y aprendizaje</b>	<p>-Algunos profesores difícilmente logran diferenciar la motivación intrínseca de la extrínseca, realizando actividades que fomentan en mayor medida el aprender mediante estímulos externos.</p> <p>-Algunos profesores difícilmente comprenden la relación que existe entre la motivación intrínseca del alumno por aprender y la posible atribución de significados sobre los contenidos escolares.</p>	-Algunos profesores requieren conocer la diferencia entre una motivación de tipo extrínseca e intrínseca; asimismo saber cómo fomentar en mayor medida una motivación intrínseca del alumno por aprender.
<b>7. Conocimientos previos</b>	<p>-Algunos profesores no recuperan los conocimientos previos de los alumnos, con lo cual difícilmente se logran construir puentes cognitivos con los nuevos saberes para promover aprendizajes significativos.</p> <p>-Algunos profesores activan los conocimientos previos de los alumnos pero desconocen su función y forma de tratamiento para la promoción de aprendizajes significativos.</p>	- Algunos profesores requieren saber cómo y para qué activar los conocimientos previos de los alumnos de cara a la construcción de nuevos saberes.

Finalmente, de los resultados presentados en esta investigación sobre las teorías y prácticas docentes de tres maestros, se pueden derivar una serie de estrategias de intervención psicopedagógica dirigidas a la construcción de puentes cognitivos entre las teorías asumidas; es decir lo que dicen hacer los profesores, y las teorías en uso, es decir lo que realmente hacen en su práctica.

Estas consideraciones permitirán en última instancia diseñar una estrategia de intervención con esos profesores que contribuya a la resignificación de algunos aspectos de su práctica, misma que se presenta en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO CONSTRUCTIVISTA.**

El gran buenaventura decía que la tarea de los sabios  
es expresar con claridad conceptual la verdad  
implícita en los actos de los simples [...]  
Umberto Eco

### **4.1. Antecedentes de la intervención psicopedagógica.**

El ámbito de la intervención pedagógica ha experimentado una serie de cambios a lo largo de las últimas décadas, respecto a los diversos modelos y enfoques desde los cuales se constituyen los objetivos, las tareas, las funciones de los agentes y participantes, las modalidades de actuación y los escenarios en los que se pretende intervenir para transformar la realidad. No obstante, en el contexto más inmediato la intervención de naturaleza psicopedagógica empieza a constituirse sólidamente a partir de la década de 1980, con una enorme influencia de un marco teórico y metodológico de tipo clínico-asistencialista (Solé, 1998).

La consolidación de la intervención psicopedagógica como un quehacer profesional, que en gran medida debe su existencia a sus intenciones de transformación y de reflexión sobre la realidad, obedece a una evolución y reconstrucción de sus marcos teóricos y metodológicos.

Este proceso de consolidación ha permitido una transición, desde enfoques clínicos centrados de forma prioritaria en el sujeto y cuyas intenciones residen en corregir aspectos muy focalizados de una problemática descontextualizada e identificada desde fuera y, por agentes externos a ella; hasta enfoques educativos y sociales más flexibles y globales que intervienen a partir de las demandas surgidas desde las voces de los propios sujetos pertenecientes al centro escolar y, donde el sentido de intervenir está asociado con procesos de actuación sistemáticos e integrales que surgen de la interrelación conjunta entre quien interviene y los participantes en la propuesta de intervención.

De esta manera, el sentido del enfoque educativo de la intervención es contribuir a que los participantes en la propuesta, desarrollen progresivamente su propia autonomía y pensamiento estratégico para la prevención o resolución de problemáticas, que en gran medida son resultado de la reflexión de los aspectos empíricos, sociales y teóricos que configura la situación estudiada.

No obstante, resulta difícil entender el momento actual de la tarea formativa que cumple la labor de intervención pedagógica al interior de los centros educativos, sin antes revisar someramente la construcción de las perspectivas teóricas y metodológicas que en un principio fundamentaron la acción psicopedagógica y su progresiva evolución hasta la actualidad.

Esta evolución del sentido de la intervención educativa, permite comprender la complejidad de dicha labor y admitir la posibilidad de asumir un amplio abanico de estrategias de intervención y conocimientos más profundos que surgen de la indagación y reflexión acerca del problema educativo identificado, mediante un diagnóstico pedagógico, que una vez consensuado con los participantes en la propuesta, permite desde una postura teórica y metodológica, proponer determinadas explicaciones y actuaciones de cara a la mejora y transformación de la realidad educativa y, de esta manera superar la visión de la intervención como una serie de acciones técnicas, descontextualizadas, restrictivas y muy focalizadas destinadas a corregir los focos rojos surgidos en el contexto, en este caso de tipo escolar.

#### **4.1.1. El enfoque clínico en la labor de intervención psicopedagógica.**

En un principio las teorías psicológicas de las cuales parte la perspectiva clínica de intervención, predominante en la década de 1960, se encontraba asociado con la resolución de situaciones surgidas de alumnos con necesidades educativas especiales o lo que se consideraban problemas de aprendizaje, mediante una atención centrada en estos sujetos o en alguna problemática identificada por un “experto” que era contratado de forma externa y eventual y, de quien se esperaba que logrará identificar el problema y darle solución definitiva.

Esta visión técnica de la intervención se desarrollaba al margen de la consideración de la influencia de los factores contextuales y, de la colaboración con otros agentes claves que pudieran contribuir a generar una mirada más global e integradora acerca de las mejores vías de mejora frente a la situación prevaleciente en el centro.

Ampliando estos rasgos particulares de la intervención desde la tradición psicológica, Solé encuentra que las peculiaridades del enfoque clínico radican en los siguientes aspectos.

El modelo clínico o asistencial hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención, ya que se centra exclusivamente en las dificultades de los alumnos y en realizar, por tanto, la rehabilitación o corrección que se considera necesaria [...] se prescinde en consecuencia del estudio de las restantes variables que influyen en el proceso educativo. En un sentido estricto este no aparece cuestionado [...] (1998, p. 44).

De esta manera, la perspectiva asistencial de intervención, enfatiza que su objeto de estudio son las personas en sí mismas y, el contexto es considerado únicamente como un espacio físico, y no como uno de los factores que moldean y dan forma al objeto de intervención. En este sentido, Solé explica que se pretende transformar la realidad pero al margen de ella.

Del mismo modo, el enfoque clínico-asistencial hace énfasis en el carácter específico y unívoco, tanto del objeto de intervención como del papel y función del asesor, concibiéndolo como un “experto resolutor de problemas específicos”, quien tiene la facultad de aplicar de forma individual una serie de técnicas que suponen darle solución definitiva al problema identificado; en detrimento de una visión global e integradora del fenómeno por estudiar.

No obstante, las crecientes demandas socioeducativas y la ampliación del perfil del psicopedagogo como un profesional que trabaja colaborativamente con otros especialistas, contribuyeron progresivamente a colocar en el centro del debate el

tratamiento de la complejidad que implican las funciones, tareas y propósitos de la intervención psicopedagógica en la transformación de alguno de los aspectos de la realidad educativa.

La acumulación de anomalías sobre el enfoque asistencialista respecto a su visión descontextualizada y específica, derivó en la adopción de un enfoque educacional en la intervención psicopedagógica, que representa un claro avance en la forma de concebir la naturaleza de la problemática analizada y la forma de construir las posibles vías de mejora.

#### **4.1.2. El enfoque educacional en la intervención psicopedagógica.**

El enfoque educacional en la intervención psicopedagógica representa una superación respecto al enfoque clínico-asistencial, ya que permite comprender, analizar y contribuir de forma global y conjunta en el mejoramiento de alguna problemática educativa.

Al respecto, Monereo (2005), explica que, en contraposición con la perspectiva clínico-asistencial, el enfoque educacional atribuye mayor sentido a prevenir los problemas, más que a remediarlos; consecuentemente la labor del asesor radica en incidir en el mejoramiento de la situación problemática en la medida en que colaboran otros agentes.

Desde esta perspectiva, los equipos que asesoran al profesorado en sus trabajos de programación en ciertos aspectos metodológicos y, en general acerca de los distintos elementos de la acción educativa, logran vincular más significativamente la parte pedagógica de la labor de intervención.

El enfoque adoptado en este caso, supone la intervención en el contexto amplio del proceso educativo y, se traduce en diversas tareas, en donde es inteligible concebir la intervención educativa en dos planos: el psicológico y el pedagógico, que se complementan como disciplinas de estudio, siendo recursos especializados al servicio de la intervención psicopedagógica.

De acuerdo con Monereo y Pozo (2005, p. 31) la intervención psicopedagógica bajo un enfoque educacional consiste en un:

Un sistema de acciones consistentes y coherentes encaminadas a la resolución de una problemática educativa y, que a su vez dichas acciones deben ser articuladas por la actuación directa o indirecta de profesionales especializados que trabajen de forma colaborativa, ya sea con alumnos o con el profesorado de una determinada institución educativa.

Por su parte, Solé define a la intervención psicopedagógica bajo un enfoque educacional, como:

El conjunto articulado y coherente de tareas y acciones que llevan a cabo los psicopedagogos en colaboración con los distintos sistemas y agentes del centro educativo, acciones tendentes a promover una enseñanza diversificada atenta a los usuarios y de calidad (1998, p. 20).

Estas dos acepciones, integran una visión holística acerca de la función que la intervención psicopedagógica tiene en la transformación de la realidad, subrayando el carácter interdisciplinar y el trabajo colaborativo de profesionales especializados, frente a las necesidades y retos que aprendices y maestro pueden enfrentar en los centros escolares.

Desde un punto de vista genérico, y siguiendo a Solé, la intervención psicopedagógica está estrechamente vinculada con el análisis de situaciones educativas para contribuir a su mejoramiento, por lo que se desarrolla de acuerdo con los siguientes momentos:

- ✓ Diagnóstico
- ✓ Planificación
- ✓ Diseño de tareas, estrategias y selección/organización de contenidos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Desarrollo y modificación de los procesos educativos.

Las ideas anteriores permiten comprender que, la concreción práctica de las tareas y estrategias integradas en el modelo de intervención pedagógica constructivista, son el resultado del estudio de diagnóstico psicopedagógico, realizado con tres profesores de educación básica y, cuyo propósito fue identificar alguna problemática educativa respecto a la forma de planear y desarrollar las actividades de enseñanza.

De esta manera, se pretenden desarrollar acciones de orientación y asesoramiento, comprendidas como procesos de construcción conjunta y colaborativa, que impliquen la participación por parte del asesor y los profesores participantes en la propuesta, en experiencias de aprendizaje y de enseñanza desafiantes capaces de promover la reflexión desde los referentes teóricos constructivistas. De esta manera, a partir de su formación profesional y experiencia, cada participante podrá aportar alternativas de solución ante la problemática.

#### **4.2. Marco teórico de la intervención. El modelo educacional-constructivista.**

El planteamiento teórico que guía el diseño y desarrollo de estrategias formativas propias del modelo de intervención psicopedagógica es la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje (Coll, citado por Monereo, 2005).

De esta manera, se pretenden exponer las características fundamentales del modelo educacional constructivista de intervención psicopedagógica, para lo cual es necesario describir cuáles son las finalidades que se persiguen y los marcos teóricos referenciales desde los cuales se parten para establecer las fases de la intervención, los roles de los participantes, los tipos y naturaleza de los contenidos a tratar y, el tipo de interrelación que se desarrollará entre estos elementos.

Para ello, se parte de explicar la adopción de la explicación constructivista del aprendizaje y de la enseñanza como referente teórico-conceptual de la intervención y recuperarlos como un marco para describir la configuración de un

contexto de colaboración y aprendizaje en el proceso de asesoramiento (Monereo y Solé, 2005).

La importancia de la perspectiva educacional constructivista, (Coll, Martín, Monereo y Solé, 1998), en el diseño y desarrollo de procesos e intervención psicopedagógica, reside en alejarse del enfoque terapéutico, asistencial y remedial, lo cual implica concebir la realidad educativa desde una perspectiva sistémica, compleja y susceptible de ser aprendida en la medida en que el sujeto puede transformarla.

De esta manera, cada vez son más autores quienes argumentan a favor del potencial de la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza como un instrumento que puede emplearse para explicar y analizar lo ocurrido en un acto educativo, pero además como un marco referencial teórico-metodológico susceptible de ser empleado por los sujetos para proponer mecanismos de actuación en la transformación progresiva de la práctica educativa en contextos de colaboración entre asesor y profesores participantes.

En este sentido y de acuerdo con Porlán (et al., 2001), la perspectiva constructivista concibe a las propuestas de intervención para la formación del profesorado como: “procesos sistemáticos donde se interrelacionan los distintos elementos que las constituyen (fundamentos teóricos, objetivos, contenidos, metodología de enseñanza, formas de evaluación, formas interrelación entre los participantes)”.

No obstante, el sentido que se le atribuye a cada uno de estos elementos en las propuestas de intervención, dependen de las concepciones que los participantes poseen sobre qué es, cómo aprenden las personas y la función social de la enseñanza.

Por lo tanto, estas consideraciones son de enorme interés para identificar y superar las limitaciones y reduccionismos metodológicos en los que otros tipos de

intervención educativa de corte tradicionalista incurren, debido a la asunción de teorías implícitas de tipo directas en torno al proceso de aprender y de enseñar.

De esta manera, adoptar una perspectiva compleja, crítica y constructivista de la formación del profesorado, implica defender una concepción del aprendizaje y de la enseñanza con rasgos similares a tal postura, con la finalidad de establecer los sentidos educativos que guíen y orienten el diseño de las estrategias educativas durante la propuesta.

De acuerdo con Claxton, Novack y Porlán, la adquisición del conocimiento: “se genera desde la interacción y el contraste significativo entre factores internos de las personas o comunidades: teorías, creencias, intereses, necesidades, experiencias, y factores e influencias externas; es decir, otras teorías, experiencias diferentes, otros intereses (Citados por Porlán, 2001).

De esta manera el aprendizaje es comprendido como un proceso que se da en contextos de interacción social y, por lo tanto, es gobernado por factores psicológicos y contextuales.

Esta acepción constructivista sobre la adquisición del saber, permite pensar sobre *las finalidades* que se persiguen con la intervención psicopedagógica. En este sentido, se pretende contribuir no sólo a la adquisición de un discurso pedagógico o una serie de técnicas didácticas, sino contribuir a que ese discurso logre transitar hasta acciones educativas que mejoren la práctica docente de los participantes en la investigación. Esta finalidades pedagógicas, se vinculan a su vez con el cambio representacional, que implica partir de las teorías implícitas de los profesores participantes para su resignificación.

De forma específica, se presentan a continuación, algunas de los objetivos que se persiguen con esta propuesta de intervención:

- Contribuir a que los docentes tomen consciencia de sus propias concepciones y teorías implícitas acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lograr que los docentes observen y analicen críticamente su propia práctica, respecto a la forma de planear y desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje.

- ✓ Contribuir a que los docentes reconozcan los principales problemas, surgidos de la propia realidad educativa y, esto sea no sólo desde su pensamiento práctico, sino además desde marcos teóricos de tipo constructivista.
- ✓ Promover que los docentes contrasten sus propias ideas y marcos representacionales, a través de la reflexión dialógica, y el debate en contextos colaborativos de trabajo docente.
- ✓ Lograr que los docentes logren activar otros tipos de conocimientos explícitos y, logren evolucionar hacia modelos didácticos más constructivos.
- ✓ Ayudar a los docentes a diseñar y poner en práctica hipótesis de intervención con mayor sentido pedagógico.
- ✓ Ayudar a que el docente contraste los resultados obtenidos de la aplicación de las hipótesis educativas, elaboradas durante la intervención y, sus creencias pedagógicas.
- ✓ Promover que los docentes logren reflexionar sobre el saber pedagógico construido durante el taller y lo discutan de forma colaborativa con otros maestros.
- ✓ Contribuir a que los docentes detecten, de forma autónoma, nuevos retos educativos y de forma permanente, ejerciten las herramientas teórico-metodológicas adquiridas durante la propuesta de intervención.

La adquisición de estas competencias docentes, es un proceso complejo que requiere de una permanente ejercitación y actualización de conocimientos, habilidades y destrezas. Asimismo, exige al sujeto una reflexión permanente sobre su propio saber y sobre las formas de resolución de las situaciones problemáticas.

Por otra parte, se deben de considerar para el logro de estos propósitos, la selección de *los contenidos* que constituyen la propuesta de intervención, relacionados con:

- ✓ Las problemáticas educativas sugeridas por los propios profesores participantes y originados desde su práctica real y contextualizada.
- ✓ Las concepciones, teorías implícitas y experiencias de los profesores en torno a la conceptualización y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Las aportaciones de otras fuentes de conocimientos disciplinares relacionados con las concepciones constructivistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, como medios de contraste con las teorías implícitas de los profesores participantes.

La integración de estas tres fuentes de conocimiento, suponen superar las limitaciones y reduccionismos que se cometen desde otros modelos de intervención; ya que existen propuestas de formación del profesorado que subordinan las problemáticas educativas reales, propuestas por los mismo maestros, a los referentes teóricos para el análisis de la práctica docente, perspectiva de formación que termina por prescribir el deber ser de la actuación didáctica.

En cambio, existen otras propuestas en las que se privilegia como contenidos de intervención el saber didáctico específico, y se corre el riesgo de promover un desarrollo profesional limitado, al tratar de reflexionar, únicamente desde la experiencia docente sin considerar algunos otros elementos teóricos que permitan profundizar en la reflexión y la crítica, como motores del cambio conceptual e institucional.

Respecto al *rol del asesor* psicopedagógico, se pretende que en los espacios de reflexión del taller, este actor, desarrolle el papel de un mediador social entre las teorías implícitas y prácticas pedagógicas de los profesores y, las teorías explícitas de corte constructivista, con el propósito de contribuir a una resignificación de la práctica docente.

Así la labor del asesor es en gran parte de tipo social y dialógica, ya que las actividades durante el taller son esencialmente de naturaleza colaborativa. En

palabras de Solé (1998), no se trata tan sólo de que los profesores sean un instrumento de cambio, sino que es necesario cambiar con los profesores.

Desde esta perspectiva, las tareas y funciones del asesor psicopedagógico, se sintetizan en las siguientes líneas:

- Escuchar activamente las opiniones, recomendaciones, dudas y problemáticas formuladas por los profesores durante el taller.

- Organizar, sistematizar y sintetizar las ideas, concepciones y argumentos de los profesores.

- Devolver las ideas y concepciones para retroalimentar (feedback).

- Activar las teorías implícitas de los profesores para promover su reestructuración progresiva a lo largo del taller.

- Promover conflictos cognitivos y sociocognitivos como factores esenciales para propiciar el cambio representacional de las teorías implícitas de los maestros.

- Construir ambientes de aprendizaje, centrados en las necesidades educativas de los profesores, que promuevan el trabajo colaborativo entre el colegiado.

- Aportar concepciones y metodologías de enseñanza alternativas a las asumidas por los profesores participantes, sobre forma más adecuada de planear y desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje.

- Elaborar, junto con los profesores, recapitulaciones de lo estudiado que permitan la construcción progresiva de significados sobre los contenidos analizados.

Estas acciones formativas del asesor, están dirigidas a observar, analizar, reflexionar y a debatir colaborativamente con los profesores, sobre las diversas concepciones y prácticas pedagógicas presentadas en el taller y así comprender los elementos que la constituyen para su posible mejoramiento.

En el siguiente cuadro se presentan de forma sintética las distintas formas de abordar algunos elementos constitutivos de la intervención psicopedagógica según dos perspectivas teóricas distintas.

Tabla 12. Sobre el tipo de intervención y su relación con algunos de sus elementos.

Tipo de intervención	Objetivos	Contenidos	Actividades Formativas
<b>Constructivista</b>	La recuperación, profundización o generación de nuevas competencias profesionales.	Integración y articulación de tres fuentes de conocimiento: -Saber práctico profesional. -Teorías y creencias docentes. -Conocimiento disciplinar	Acciones formativas tendientes a observar críticamente debatir, reflexionar y negociar de forma colaborativa las distintas concepciones y prácticas educativas
<b>Tradicionalista</b>	Acumulación de conocimientos y técnicas para la resolución de problemas educativos específicos.	Centramiento en contenidos académicos y no en la práctica profesional.	Actividades tendientes a la transmisión de conocimiento y técnicas didácticas.

Fuente: Solé, 1998

Este cuadro, sintetiza el sentido pedagógico que la intervención de tipo constructivista, atribuye a los tres elementos fundamentales que la constituyen, es decir, los objetivos, los contenidos y las actividades para lograr dichos propósitos.

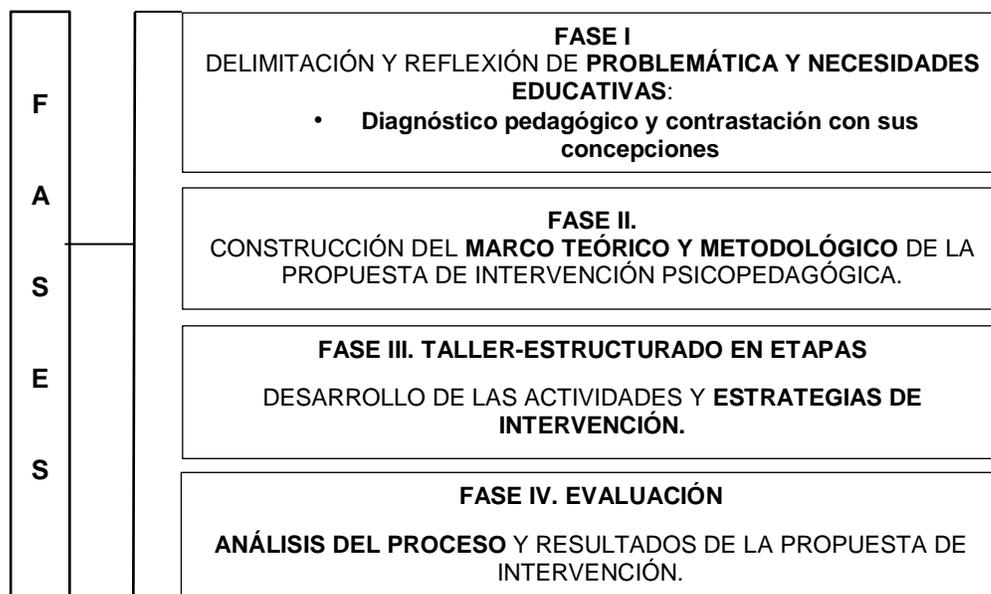
Desde este enfoque educacional, se pretende que los profesores reflexionen sobre su práctica, en contextos colaborativos de trabajo, para transformarla; superando así la visión transmisora del saber, de algunas propuestas de intervención y, rescatando los referentes teóricos para el análisis de la actuación didáctica como medios de contraste que permitan redescubrir prácticas y creencias pedagógicas.

#### **4.3. Metodología participativa para la propuesta de intervención: Fases y estrategias.**

La metodología participativa para formular los elementos de la propuesta de intervención psicopedagógica de corte constructivista, está conformada por cuatro fases, que pretenden articular las estrategias de intervención con la problemática educativa y las necesidades de formación del profesorado, identificadas durante el estudio de diagnóstico.

Estas fases del método se presentan en el siguiente esquema:

Esquema 12. Fases de la metodología participativa de la propuesta de intervención psicopedagógica de corte constructivista.



Fuente: Elaboración propia.

*Fase I. Delimitación y reflexión de problemática y necesidades educativas.* Esta fase consiste en la presentación de los resultados obtenidos a partir del estudio de diagnóstico psipedagógico, llevado a cabo en una escuela primaria pública.

Derivado del estudio de diagnóstico, se presenta en la parte final del capítulo anterior, un cuadro en el cual se expone la problemática educativa y las necesidades de formación que el profesorado enfrenta al planear y desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje, los resultados del estudio fueron presentados en forma genérica y particular.

Asimismo, la información obtenida se sistematizó a través de los siguientes referentes teóricos para el análisis de la práctica docente: a) concepción de aprendizaje, b) concepción de enseñanza. A su vez, la concepción de aprendizaje implica un conjunto de indicadores tales como: la motivación y los conocimientos previos y, a su vez la concepción de enseñanza implica los aspectos relacionados con los recursos didácticos y la organización de contenidos. Las dimensiones e

indicadores de análisis están relacionados con las preguntas de investigación que en un primero momento se formularon para guiar la investigación.

Cabe mencionar que estos hallazgos de investigación representan las coordenadas pedagógicas que guían la formulación de estrategias y contenidos de la propuesta de intervención.

En esta Fase I de la propuesta de intervención se recupera la experiencia profesional para contrastarla mediante la concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en contextos colaborativos de aprendizaje reflexivo/experiencial, que permita el análisis y resignificación de la práctica docente.

Por otra parte, la propuesta de organización de la metodología por fases de análisis integra a su perspectiva procesual una serie de sub-fases, cuya finalidad es enriquecer las etapas anteriores y subsecuentes.

Por lo tanto, en esta primera Fase, se integra la *Sub-Fase I. Negociación de la problemática y necesidades educativas de formación*, cuya finalidad es vincular las voces de los profesores respecto a sus necesidades de formación profesional con los resultados del diagnóstico pedagógico, para reconfigurar la problemática educativa y las necesidades de formación. Esta propuesta se integra como una de las primeras sesiones del taller, por lo tanto se explica en la parte final de trabajo

La importancia de la negociación de la demanda supone una condición fundamental para la participación activa del profesorado durante la intervención psicopedagógica. De esta manera, la integración de la valiosa experiencia y voz pedagógica de los profesores, permite una motivación intrínseca por aprender y ser partícipe de la resignificación de su propia práctica.

En la *Fase II. Construcción del marco teórico y metodológico de la propuesta de intervención psicopedagógica*, se recuperan algunas perspectivas teórico-metodológicas para el diseño y desarrollo de los elementos de la propuesta de intervención, es decir los propósitos, contenidos y actividades de enseñanza.

### *1. La concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

Expuesta al inicio de este capítulo, representa el marco teórico que articula los elementos de la propuesta de intervención. No obstante, la teoría constructivista, no tendría necesariamente que ser el punto de partida del taller, y la práctica no se debería entender como la mera aplicación de la teoría. De acuerdo con Pozo (2006), se concebiría la teoría como unas gafas con graduaciones diferentes y, desde las cuales se podría comprender, con distintos niveles de significatividad teórica, la propia práctica docente.

Consecuentemente, las actividades de la propuesta de intervención partirían de la práctica y concepciones de los profesores, para intentar graduar de forma progresiva los cristales de estas gafas y poder comprender, desde una mirada pedagógica renovada, la complejidad de la propia práctica docente. De tal manera que la práctica, teorías y creencias de los maestros, sean retomadas por ellos como objeto de análisis para explicitarlas, cuestionarlas e inclusive transformarlas. Este trabajo de reflexión promovería una mayor motivación intrínseca por aprender y un carácter más contextual de la formación profesional.

Así, la teoría constructivista y las buenas prácticas de los profesores vendrían a redescubrir la interpretación de la propia práctica.

En síntesis la metodología del taller se basa en la reflexión pedagógica bajo la modalidad de trabajo colaborativo y, consiste en solicitar a los profesores la identificación, descripción y argumentación de problemáticas propias de la realidad educativa para ser analizadas y discutidas de forma colaborativa. Los resultados obtenidos de este trabajo por equipos, podrían ser presentados en plenaria para fortalecer la cognición individual y del grupo, construyendo así un sistema de significados compartidos.

### *2. Los dos tipos de mecanismos de influencia educativa, que operan en el proceso de enseñanza-aprendizaje:*

- ✓ Un proceso de construcción progresiva de sistemas de significado compartidos cada vez más ricos y complejos entre asesor- docentes y entre docentes-docentes.
- ✓ Un proceso de traspaso progresivo del control del asesor a los docentes (Coll y otros 1995).

3. *Los aportes de la psicología psicogenética y social respecto a la noción de conflicto cognitivo y sociocognitivo.* Estas categorías permiten, a partir de la experiencia docente, contrastar las concepciones pedagógicas con otras teorías alternativas para la redescrición de las teorías implícitas de los docentes y, contribuir a la transición entre prácticas menos reflexivas a prácticas educativas más explícitas sobre la forma de enseñar.

4. Los principios básicos del *aprendizaje colaborativo*, como recurso para organización de equipos de profesores, que juntos aprenden a planear y enseñar mejor. De tal manera, que el trabajo conjunto facilite el intercambio de experiencias exitosas y la exposición de obstáculos y retos a los que diariamente se enfrentan los docentes.

5. *Las dimensiones del cambio representacional.* La explicitación, contrastación y redescrición, que contribuyen a determinar, tanto las fases de intervención durante el taller, como la función epistémica de las herramientas culturales empleadas para la redescrición de las teorías implícitas de los maestros.

6. *El empleo de herramientas culturales.* Un problema que se plantea en este campo de investigación es cómo acceder a las concepciones de los profesores cuando se postula que en ellas no solo existe un nivel representacional explícito, el que algunos autores llamarían conocimiento, sino también teorías implícitas de las que el profesor, no es consciente y que sin embargo guían su acción (Pozo et al., 2001).

En realidad no se tratarían de dos niveles dicotómicos de representación explícito-implícito sino de un continuo en el que se podrían establecer diversos grados de explicitación. Pero los niveles más implícitos del pensamiento que en mayor

medida es el objeto de estudio de la investigación, resultan también más inaccesibles.

Elegir entonces la metodología y las herramientas más adecuadas para acceder y poder contrastar este nivel implícito con el explícito, y que a su vez contribuya a una redescrición de las teorías implícitas de los profesores, es uno de los retos del proyecto de intervención psicopedagógica.

En este sentido, la mediación social en la propuesta de intervención no sólo se ejerce entre los profesores y con la ayuda del asesor; sino también a través de herramientas culturales que ayudan a la explicitación y redescrición, ya que facilitan la toma de consciencia progresiva de los participantes en el taller (Olson, Pozo, Martí citados por Pozo, 2006).

Por lo tanto, se considera importante desde una visión Vigotskyana introducir en la propuesta de intervención instrumentos epistémicos, en forma de herramientas culturales, que han sido producto de las propias creencias y representaciones implícitas de los profesores acerca de la forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos instrumentos epistémicos provienen de las prácticas cotidianas que muestran los participantes en su labor de enseñanza; lo cual provee a la propuesta de intervención de un valor más genuino y heurístico para contribuir a la resignificación de la práctica docente.

Al respecto, se muestra a continuación un cuadro en el que se describen dichas herramientas culturales y la función epistémica que cumplirán durante las situaciones prácticas en el taller.

Tabla 13. Acerca de las herramientas culturales y su función epistémica en el taller.

HERRAMIENTA CULTURAL	FUNCIÓN EPISTÉMICA
La narrativa escrita sobre una experiencia educativa.	Explicitación/contrastación
Elaboración de hipótesis de intervención educativa para ser contrastadas con la realidad en el salón de clases.	Contrastación/reflexión

La videograbación y posterior revisión de situaciones reales de la práctica.	Explicitación/contrastación
La resolución de dilemas.	Redescripción
Lectura de fragmentos de entrevistas transcritas.	Explicitación/contrastación
La elaboración de secuencias didácticas.	Redescripción

Fuente: Pozo, 2006

El objetivo de las herramientas culturales es contrastar el tipo de teoría mantenida por los docentes sobre el aprendizaje y enseñanza y, consecuentemente su redescripción, a partir de las alternativas que consideren más adecuadas para la resolución de conflictos, tanto cognitivos como sociocognitivos, planteados al interior de los dilemas del taller.

No obstante, es necesario admitir que la presencia del asesor y de los profesores en el taller no asegura un proceso de reflexión que suponga verdaderamente la redescripción de sus teorías implícitas y más si en el grupo los profesores no suscitan diferentes puntos de vista, las representaciones pueden no sólo no modificarse, sino reforzarse al ser apoyadas entre los propios docentes.

Por esta razón, se integra como una de las estrategias del taller, -para promover el perspectivismo crítico como condición indispensable para la redescripción de las concepciones de los profesores-, presentarles de forma diferenciada y consensuada, fragmentos clave de sus propias entrevistas transcritas; así como fragmentos de las videograbaciones y el resultado del análisis de sus planeaciones para propiciar una situación de conflicto cognitivo y sociocognitivo que y que desencadene en la redescripción de sus propias concepciones implícitas asumidas en la práctica. De hecho lo más difícil del cambio no es tanto poner en marcha nuevas prácticas, sino modificar las ya existentes

7. *Los dilemas*, recuperados y adaptados desde los trabajos de Pozo (2006), reflejan situaciones conflictivas que se producen habitualmente en los centros escolares, acerca de las cuales se presentan e integran tres opiniones distintas mantenidas por los profesores participantes en la propuesta de intervención, que

son producto de las respuestas asumidas durante las entrevistas y el comportamiento mostrado durante las videograbaciones en esta investigación.

Cabe mencionar que, las distintas respuestas en los dilemas corresponden a cada uno de los tipos de teorías implícitas sobre la propia práctica docente: directa, interpretativa y constructivista.

Por otra parte, los dilemas a diferencia de otro tipo de instrumento epistémico permiten al profesor reflexionar sobre su conocimiento en la acción, con la finalidad de contrastar entre dicho conocimiento implícito y las concepciones constructivistas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, varias de las afirmaciones podrán ser consideradas acertadas pero el profesor finalmente tiene que argumentar su postura e inclinarse por una que se aproxime desde sus propias concepciones implícitas hacia concepciones explícitas-constructivistas que solucionen de mejor forma el problema educativo planteado.

A continuación, a modo de ejemplo, se presentan dos tipos de dilemas en relación con la activación de conocimientos previos y motivación.

Cuadro 2. Dilema acerca de la activación de conocimientos previos.

<p><b>D:</b> teoría directa    <b>I:</b> teoría interpretativa    <b>C:</b> teoría constructivista</p> <p>Antes de empezar una lección o una unidad, es importante evaluar los conocimientos previos de los alumnos, porque:</p> <p><b>D)</b> Así conocemos las ideas equivocadas o ingenuas que tienen los alumnos y podemos ayudarles a entender porque son erróneas y así evitar que interfieran en su aprendizaje</p> <p><b>C)</b> así los propios alumnos pueden tener en cuenta lo que saben y lo que piensan y entenderán mejor diferencias con otras teorías y modelos</p> <p><b>I)</b> Así conocemos lo que saben y lo que no, y podemos centrarnos en enseñarles lo que no saben.</p>
---

Fuente: Adaptación de Pozo, 2006.

Cuadro 3. Dilema acerca de la motivación.

**D:** teoría directa   **I:** teoría interpretativa   **C:** teoría constructivista

Algunos profesores opinan que la evaluación puede influir sobre la motivación de los alumnos. Quienes opinan de este modo ofrecen distintos argumentos y proponen diferentes estrategias de evaluación:

**I)** En el caso de los alumnos que no pueden alcanzar un nivel de rendimiento adecuado, ya que no van a prender lo mismo que los demás hay que animarles y alentarles siempre que consigan algún logro, por pequeño que sea, para incentivar su esfuerzo.

**C)** Para motivarlos hay que ayudarles a identificar tanto sus logros como los errores que cometen y a pensar en lo que han hecho para obtenerlo y en lo que pueden hacer para superar las dificultades.

**D)** Si no se evalúa y califica el nivel de rendimiento alcanzado por los alumnos, éstos dejan de esforzarse. Las notas constituyen un estímulo necesario para todos los alumnos, tanto si son buenas, porque les incentiva para seguir esforzándose, como si son malas, porque les motiva para superarse y no quedarse atrás.

Fuente: Adaptación de Pozo, 2006.

De esta manera, en la planificación de las actividades se combina el análisis de la práctica propia con la de otros profesores, con la finalidad de recuperar las propias vivencias para potenciar las otras experiencias docentes.

De acuerdo con Pozo (2006), es necesario considerar que las representaciones implícitas se aprenden por la participación en contextos de práctica, cambiar las prácticas contribuiría entonces a modificar las representaciones, sobre todo si se estructuran procesos de reflexión sobre esos cambios.

Por lo tanto, es preciso combinar conflictos empíricos; es decir en los que la experiencia ofrece datos que van en contra de las predicciones y, conflictos teóricos, en los que son los propios supuestos de las concepciones de los profesores, los que entran en contradicción y, no limitarse a que los profesores expliquen su posición, sino plantearles dilemas que supongan argumentar.

8. *El aprendizaje reflexivo-experiencial*, como modelo metodológico para la transformación de la práctica docente, es diseñado inicialmente en la Universidad de Harvard es poco conocido en el ámbito de la formación del profesorado, pese a

su enorme potencial para la formación pedagógica y la mejora de la práctica docente (Imbernón, 2008).

Este modelo de enseñanza es recuperado mediante la asistencia a las sesiones de estudio sobre el análisis de la práctica docente, impartidas por Imbernón (2016), en el Master de Investigación y Cambio Educativo, en la Universidad de Barcelona.

El aprendizaje reflexivo-experiencial como método de trabajo, se centra en las voces y actuaciones de los docentes participantes en el taller para que a partir de la identificación de una problemática educativa, que se genera en la vida cotidiana de las aulas, los profesores observen, analicen y compartan la percepción de su experiencia como vía de creación de alternativas de solución en contextos colaborativos de trabajo conjunto.

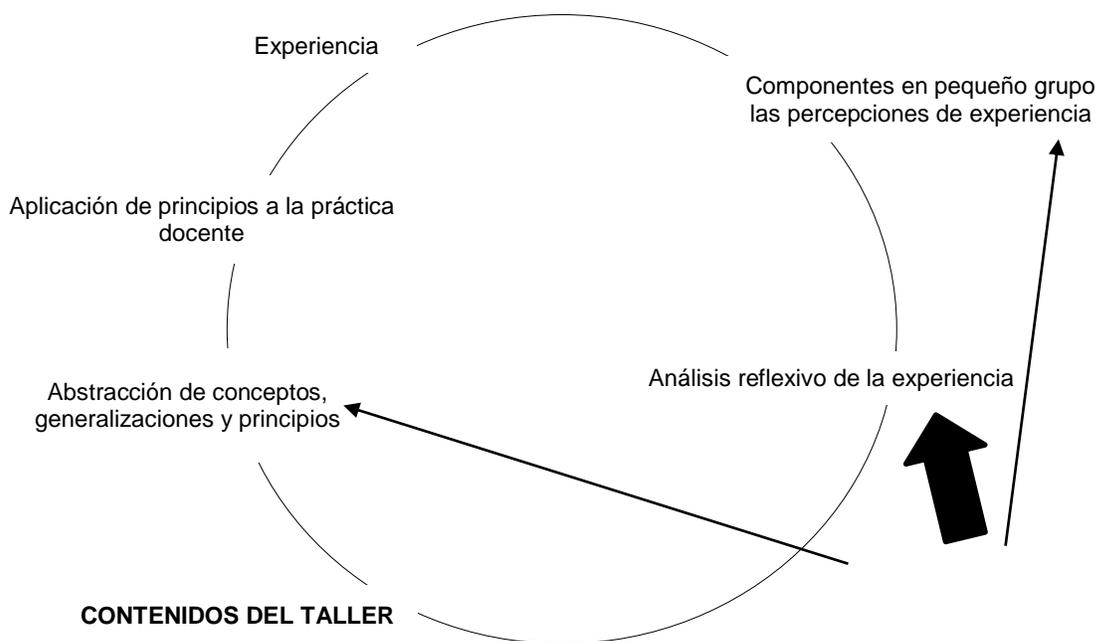
Posterior a ello, se reflexiona sobre las posibles soluciones construidas y se realiza algún tipo de abstracción de las teorías explícitas, en este caso de corte constructivista, para tratar de significar las reflexiones presentadas.

De esta manera, el papel del asesor consiste en desarrollar diversas estrategias de enseñanza que permitan construir puentes cognitivos y poder vincular estas aportaciones teóricas, con los conocimientos previos de los participantes en el taller.

El modelo pedagógico de aprendizaje-experiencial se sintetiza en el siguiente esquema, que trata de dar cuenta de la compleja dinámica en espiral que la formación docente implica en una serie de fases que son la

Lo que implica el giro es que el sujeto no es pasivo al conocer, que debe de someter las cosas a determinadas pautas que él posee a priori como estructuras cognoscitivas y que son la condición de posibilidad de cualquier conocimiento: las cosas no pueden ser conocidas.

Esquema 13. El modelo pedagógico del aprendizaje-experiencial como estrategia metodológica para la formación del profesorado.



Fuente: Imbernón, 2008

En primer lugar se les solicita a los profesores, que de forma individual, expliciten y contrasten las estrategias metodológicas participativas que se presentan en el taller con sus propias creencias pedagógicas y experiencias docentes.

En esta primera parte de explicitación y contrastación se empiezan a generar procesos reflexivos por parte de los profesores en relación con las intervenciones del asesor, ya que se retoma la experiencia docente como objeto de estudio y análisis.

Posteriormente, el resultado de estas reflexiones es puesto en plenaria al resto del grupo, con la finalidad de que todos los participantes dispongan libremente del conocimiento y experiencia de los otros para potenciar la propia práctica, ampliando así el horizonte pedagógico compartido.

Posteriormente, se lleva a cabo el momento experiencial. Cada grupo selecciona y planifica una de las hipótesis de intervención que previamente diseño a partir de la identificación de alguna problemática educativa originada de la vida cotidiana en las aulas escolares y reformulada a partir de la concepción constructivista.

Después, se realiza un examen sistemático mediante la puesta en común ante el grupo de los resultados obtenidos de la ejecución de las hipótesis de intervención en la realidad áulica. Mientras tanto, la intervención del asesor consiste en guiar la reflexión del grupo docente mediante la implementación de preguntas tendientes a desarrollar la capacidad metacognitiva de los profesores participantes, como las siguientes:

- ¿Qué se sintió al poner en marcha una hipótesis pedagógica de intervención que posiblemente no se había experimentado conjuntamente con sus alumnos?
- ¿Qué alcances y retos se pudieron observar de la puesta en marcha de la hipótesis de intervención?
- ¿Qué se comprendió de la aplicación de la hipótesis de intervención pedagógica?
- ¿Qué significado tuvo la experiencia educativa para la transformación de la propia práctica docente?
- ¿Qué conclusiones parciales pueden construirse a partir de la experiencia?

De acuerdo con Imbernón (2016), esta es una fase clave en el proceso reflexivo-experiencial del taller donde los asistentes, ya individualmente, o en grupo son capaces de clarificar el significado y sentido de la experiencia y de empezar a tomar consciencia de su potencial pedagógico para futuras intervenciones educativas. De esta manera, la activación de teorías implícitas coexiste con la aparición de teorías explícitas constructivistas.

Finalmente y siguiendo al autor, las pretensiones del taller residen en que los docentes aprendan las estrategias participativas y se desarrollen de manera reflexiva para que de esta manera las transfieran a su propia práctica docente.

*9. Los mecanismos recursivos de reflexión para promover el cambio representacional.* El enfoque del profesional reflexivo propuesto por Schon, es considerado en la actualidad el marco teórico más potente con el que se cuenta para comprender, tanto la naturaleza del conocimiento propio de los docentes, como los procesos cognitivos y de acción que permiten desarrollar a lo largo de su

carrera una progresiva capacidad de reflexionar y mejorar su práctica docente (Citado por Pozo, 2006).

Este enfoque teórico supone una ruptura clara con respecto a la racionalidad técnica que caracteriza el enfoque proceso-producto y a la predominancia de los niveles explícitos del pensamiento del paradigma del profesor, que han sido generalmente el objeto de estudio de las intervenciones pedagógicas.

De esta manera, Schon propone una epistemología de la práctica, que identifica niveles de conocimientos muy valiosos desde el punto de vista pragmático, que no son necesariamente accesibles a la consciencia, ni pueden verbalizarse y, referidos en el marco de la propuesta de intervención como teorías implícitas que los profesores poseen respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Citado por Pozo, 2006).

Asimismo, de la propuesta de Schon se retoman los planteamientos sobre los niveles recursivos de reflexión, como mecanismos para resignificar la práctica docente, la relación entre concepciones y práctica deja de ser unidireccional, para convertirse en un proceso en espiral, que implica el análisis y reflexión permanente. Para el autor, al igual que en los estudios sobre cambio representacional, no existe un único tipo de conocimiento explícito, sino también implícito que se aborda desde tres niveles distintos de análisis:

- ✓ El conocimiento en la acción.
- ✓ La reflexión en la acción.
- ✓ La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Desde esta perspectiva el profesor activará durante su participación en la propuesta de intervención un saber que ya tiene; es decir el conocimiento en la acción y, que le permitirá tomar durante la acción las decisiones que las actividades y resolución de tareas solicita.

Asimismo, se le presentará alguna situación educativa, en forma de un dilema, que represente alguna problemática de la práctica, en la que desarrollen un

proceso de reflexión sin interrumpir la acción, o dicho en otras palabras, como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta.

Este proceso muy poco consciente pero desarrollado en un contexto colaborativo con otros profesores, podrá generar conocimiento acerca de la propia práctica docente.

No obstante, estos dos niveles: el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, según Schon, son insuficientes para lograr una mejora en la práctica por lo que será necesario durante la intervención contar con espacios de reflexión que fuera de la acción docente, puedan convertirse en objeto de conocimiento; es decir, desarrollar una capacidad metacognitiva que permita pensar el propio pensamiento práctico, desde elementos teóricos de la concepción constructivista de la educación.

Por lo tanto, los mecanismos recursivos de reflexión de Schon, atribuyen rigor metodológico a las acciones e interacciones de la propuesta, permitiendo una integración jerárquica de la dimensión implícita y explícita de la tarea docente.

En este sentido, las teorías explícitas-constructivistas representan un medio de reflexión y contrastación con el saber práctico, -de carácter implícito y por consiguiente inconsciente del profesor-, para promover procesos metacognitivos más complejos tendientes a contribuir al cambio representacional. De esta manera, con la ayuda ajustada del asesor se estará en condiciones de la reflexión sobre la reflexión en la acción.

De esta manera, habría puntos de encuentro con la redescipción representacional propuesta por el cambio conceptual y los mecanismos del practicum reflexivo, al considerar el conocimiento en la acción como un constructo semejante al de las teorías implícitas de tipo directo que aun no son conscientes en el pensamiento didáctico del profesor.

Asimismo, reconocer en el resto de los niveles de Schon, el avance en la toma progresiva de consciencia que el cambio conceptual postula como mecanismo de progreso en la construcción del conocimiento científico.

Por otra parte, esta vinculación entre la propuesta de Schon y el cambio representacional, añadiría algunos elementos que se considera enriquece la comprensión de la metodología de la intervención pedagógica, en el sentido de considerar que las teorías implícitas tan sólo permitirían un uso técnico del conocimiento por parte del profesor; mientras que la progresiva explicitación de sus teorías y creencias sobre la forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza, - como uno de los objetivos de la intervención-, podrían llevar a los profesores a desempacar el conocimiento constructivista para hacer de él un uso estratégico y así resignificar su práctica docente (Pozo, 2006).

Las consecuencias de ello a la hora de transferir el uso del conocimiento aprendido durante la intervención, serían claras: la vía explícita constructivista otorgaría al profesor una posibilidad de ajustar su práctica a la variabilidad y complejidad de las realidades educativas, más que la vía implícita de su pensamiento.

Por otra parte, en la *Fase III. Desarrollo de las actividades y estrategias de intervención*, se presentan las etapas del taller dirigido a profesores de educación primaria, mediante la presentación de las planeaciones de cada sesión de análisis y reflexión.

En el formato de planeación, se indican las fases de este taller determinadas por las dimensiones del cambio representacional: a) explicitación, b) contrastación, c) redescrición. A su vez estas fases, están relacionadas con las etapas de la propuesta del práctico reflexivo de Schon, donde: a) La observación, está relacionada con el proceso de explicitación y contrastación, b) la ejecución, se vincula con la fase de redescrición, propia del cambio representacional.

Asimismo, se indica en el formato de planeación, la utilización del tipo de mecanismo recursivo de reflexión más idóneo, para promover un determinado proceso de cambio representacional.

Cabe mencionar que, el formato de planeación indica además el propósito de la sesión del taller, la identificación de la demanda de formación profesional, que determina los contenidos de reflexión a abordar por sesión; así como las herramientas culturales para contribuir a la explicitación, contrastación y redescrición de las teorías implícitas de los profesores.

Finalmente, el desarrollo de las actividades del taller, que en su mayoría son de naturaleza colaborativa, están organizadas en un: inicio, desarrollo y cierre, como momentos que integran la temporalidad completa de una secuencia didáctica.

En las siguientes páginas se presentan las planeaciones de cada una de las sesiones del taller titulado: “Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente”.

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVISTA.**

**TALLER:** Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.

<b>Planeación I</b>	<b>Tema:</b> La re-configuración de las necesidades formativas del profesorado.	<b>Fecha:</b> Enero	<b>Duración:</b> 2 horas
---------------------	---	---------------------	--------------------------

**Propósito:** Vincular las voces de los profesores respecto a sus necesidades de formación profesional con los resultados del diagnóstico pedagógico, para reconfigurar la problemática educativa y las necesidades de formación.

**Fase metodológica**

**Mecanismo recursivo de reflexión**

**Cambio conceptual:** Explicitación.

**Práctico reflexivo:** Observación.

Conocimiento en la acción

**I T I N E R A R I O F O R M A T I V O**

<b>Demanda</b>	<b>Contenidos de reflexión</b>	<b>Herramientas culturales y recursos didácticos</b>	<b>Situación Didáctica</b>
La integración de las voces de los profesores en la configuración de sus necesidades de formación, a partir de los resultados del diagnóstico psicopedagógico.	<p align="center">Conocimiento práctico profesional</p> <p>-Teorías implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>-Fragmentos de entrevistas de los propios docentes, respecto a sus concepciones sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza.</p> <p>-Plan y programa de estudios de la RIEB 2011.</p> <p>-Resolución de dilemas.</p> <p>-Proyector de imágenes.</p>	<b>Inicio</b>
			<p><b>-Apertura del taller</b></p> <p>1.Lectura por parte del asesor del texto de Saturnino de la torre (maestro de algunos y alumno de todos). El cambio y el Proceso Innovador.</p> <p>2.Presentación por parte del asesor de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósitos del taller,</li> <li>• Metodología de enseñanza.</li> <li>• Formas de interacción durante el proceso de formación.</li> </ul> <p>3. <b>Construcción del contrato didáctico</b>, para facilitar la implicación y el compromiso de los profesores en su propio aprendizaje.</p>

	<p>-Necesidades educativas detectadas en el diagnóstico pedagógico.</p>	<p>-Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.</p>	<p>4. Exposición de las expectativas del taller por parte de los participantes.</p> <p>5. Reflexión dialógica asesor-participantes para la reconfiguración de la estructura general del itinerario formativo.</p> <p>5. Presentación y revisión ante el grupo del itinerario formativo reelaborado, expuesto en el proyector de imágenes.</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <hr/> <p>1. Exposición interactiva por parte del asesor de los principales hallazgos encontrados durante el diagnóstico pedagógico sobre la forma de planear y desarrollar las actividades de enseñanza.</p> <p>2. Exposición interactiva, por parte del asesor, de la problemática y necesidades de formación del profesorado, lo cual implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular preguntas sobre implicaciones o consecuencias al grupo: ¿cuáles son las posibles consecuencias para el aprendizaje de los alumnos manteniendo estas estrategias de enseñanza?, ¿Qué efectos tendrá la falta de un diseño de planeación para la comprensión de los temas por parte de los alumnos?, ¿Qué ocurriría en esta otra situación educativa si se recuperarán los saberes de los alumnos?.</li> <li>• La resolución de un dilema, por el asesor, que propicie entre los participantes la consciencia sobre la importancia que el diseño de la planeación tiene para atribuirle sentido a su labor de enseñanza.</li> </ul> <p><b>Nota:</b> El dilema presentado muestra la contrastación entre lo que los profesores hacen en su práctica (Zona de Desarrollo Real) y lo que dicen durante su discurso pedagógico (Zona de Desarrollo Próximo).</p>
--	---	---	--

			<p>De tal manera que el asesor logra argumentar cómo las estrategias propuestas en el taller constituyen el mejor itinerario formativo para materializar el discurso de los profesores en acciones reales que mejoren su práctica docente.</p> <p>3.- Presentación a los participantes de fragmentos de sus entrevistas en el que se muestre la problemática detectada respecto a la forma de planear las clases.</p> <p>4.-Intercambio de los fragmentos de entrevistas en parejas y posterior presentación de comentarios ante el grupo.</p> <p>5. Reflexión dialógica con los participantes sobre la reconfiguración de las necesidades de formación del profesorado, lo cual implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega a los participantes de la lista de necesidades de formación detectadas, con el fin de reorganizarlas, modificarlas e inclusive enriquecerlas.</li> <li>• Discusión grupal para organizar, sistematizar y jerarquizar la nueva lista de necesidades detectas en el diagnóstico pedagógico.</li> </ul> <p>6. Recapitulación por el asesor de los principales puntos en los que se ha avanzado y aquellas consideraciones aún por resolver.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posterior al análisis de necesidades formativas, el asesor presenta en el proyector las siguientes preguntas para resolver en parejas. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Cuál es el origen de mis necesidades formativas?</li> <li>b) ¿Por qué considero importantes estas necesidades de formación para el mejoramiento de mi práctica</li> </ul> </li> </ul>
--	--	--	--

			<p>docente?</p> <p>c) ¿Cómo lograr una vinculación de lo que considero necesito para ser mejor maestro y las recomendaciones señaladas por la reforma educativa?</p> <p>d) ¿De qué manera lograría resolver estas necesidades de formación?</p> <p>7. Presentación, valoración y contrastación grupal de los resultados del trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante un cuadro de doble entrada en el que por un lado se escriben algunas de las respuestas a las interrogantes y por otro lado, con ayuda del asesor, una reelaboración de las respuestas a las interrogantes.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>1 .Recapitulación acerca de la reformulación de la problemática educativa a resolver y presentación de la lista final de necesidades de formación del profesorado.</p> <p>2. Solicitar a los profesores elegir, por orden de importancia, una de las necesidades de formación profesional enlistadas y elaborar una hipótesis de acción que plantee estrategias de resolución, para la próxima sesión.</p> <p>3. Solicitar a cada uno de los participantes comentar en tres frases cortas lo que les resulto más útil de la sesión para el mejoramiento de su labor de enseñanza.</p>
--	--	--	--

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVISTA.			
<b>TALLER:</b> Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.			
<b>Planeación II</b>	<b>Tema:</b> La búsqueda de las teorías implícitas sobre la propia práctica docente.	<b>Fecha:</b> febrero	<b>Duración:</b> 2 horas
<b>Propósito:</b> Orientar a los profesores en la búsqueda del tipo de teoría implícita que subyace en su práctica, mediante una reflexión dialógica en contextos colaborativos de trabajo docente.			
<b>Fase metodológica</b>		<b>Mecanismo recursivo de reflexión</b>	
<b>Cambio conceptual:</b> Explicitación/contrastación	<b>Práctico reflexivo:</b> Ejecución.	Reflexión y conocimiento en la acción	
<b>I T I N E R A R I O F O R M A T I V O</b>			

<b>Necesidad formativa</b>	<b>Contenidos de reflexión</b>	<b>Herramientas culturales y recursos didácticos</b>	<b>Situación Didáctica</b>
La explicitación y contrastación de las teorías implícitas respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje con el conocimiento explícito constructivista para mejorar la práctica docente.	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block; margin-bottom: 5px;">Conocimiento práctico profesional</div> -Teorías implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. -Concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje. -Necesidades educativas detectadas en el diagnóstico pedagógico.	-Fragmentos de entrevistas de los propios docentes, respecto a sus concepciones sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza. -Plan y programa de estudios de la RIEB 2011. -Resolución de dilemas. -Proyector de imágenes. -Cuaderno de trabajo del taller: " con hojas blancas y textos de la bibliografía.	<b>Inicio</b>
			1. Recapitulación de los puntos nodales de la sesión pasada por parte del asesor y con ayuda de los participantes, elaborar en <i>Word</i> una relatoría que se prolongue hasta el final del taller, y como propuesta contenga los siguientes apartados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los temas más importantes tratados en la sesión anterior, respecto al análisis de la práctica docente.</li> <li>• Las problemáticas educativas analizadas y las posibles alternativas de solución.</li> <li>• La forma en que los contenidos de la concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje han contribuido a mejorar la práctica docente.</li> <li>• Las conclusiones elaboradas.</li> </ul> 2. Escuchar activamente la opinión de los profesores respecto a la elaboración de la relatoría, y comentarles su funcionalidad en la calidad de los aprendizajes que se construyen durante el

			<p>taller.</p> <p>3. Presentación de propósitos de la sesión y la funcionalidad de las actividades educativas que se desarrollarán durante la sesión, por parte del asesor.</p>
			<b>Desarrollo</b>
			<p>1. Exposición interactiva por parte de un experto sobre la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje y su sentido pedagógico para la comprensión y resignificación de la práctica docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a las dudas, comentarios y recomendaciones por parte de los participantes.</li> <li>• Integración de las creencias y opiniones de los profesores a la presentación de <i>power point</i>, al finalizar la exposición.</li> </ul> <p>2. Lectura individual por parte de los profesores de los fragmentos de entrevistas seleccionados previamente por el asesor, respecto a la concepción asumida del proceso de aprendizaje y las actividades de enseñanza que con mayor frecuencia dicen emplear en la práctica.</p> <p>3. Reunir por equipos a los participantes para la resolución de las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a) Extraer de los fragmentos de entrevistas y palabras claves que ilustren las concepciones del proceso de aprendizaje y las actividades de enseñanza.</li> <li>• b) Contestar individualmente: ¿Qué significado tengo sobre el proceso de aprendizaje?, ¿cuáles son las</li> </ul>

			<p>actividades de enseñanza que empleo con mayor frecuencia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• c) ¿Existe alguna relación entre mis concepciones y la forma en que planeo y desarrollo las clases?</li> <li>• d) Contrastar las respuestas de las actividades por equipos.</li> </ul> <p>4. Presentación de los resultados de las actividades y las conclusiones a las que se llegaron.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir al interior de la relatoría (en el primer apartado e individual) las respuestas a la actividad anterior letra “a” y letra “b”.</li> </ul> <p>5. Recapitulación del asesor respecto a las concepciones que los profesores asumen del proceso de aprendizaje y las actividades de enseñanza. Realizando la siguiente actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En un cuadro pre-elaborado sobre los tipos de teorías implícitas el asesor organiza, sistematiza y ubica los rasgos esenciales identificados de las respuestas a las actividades.</li> <li>• Escucha activa de las opiniones y recomendaciones de los profesores respecto a la actividad para integrarlas al cuadro elaborado.</li> </ul> <p>5. Lectura del Artículo: “Tres estilos de hacer escuela” de Felipe Trillo, y realizar las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a) Identificar tres situaciones o frases de cada estilo de enseñanza expuesto por el autor que les sean</li> </ul>
--	--	--	--

			<p>propios a su práctica docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• b) ¿Cuál es mi propia postura frente a la innovación?</li> <li>• c) ¿En qué medida promueve mi estilo de enseñanza el cambio de la propia práctica y el de la escuela donde laboro?</li> <li>•</li> <li>• d) ¿Cuáles serían los rasgos deseables que integraría de otros estilos de hacer escuela para mejorar mi práctica docente?, ¿De qué manera podría hacerlo?</li> </ul> <p>6. Presentación individual de las actividades, y al finalizar el asesor muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuadro elaborado en <i>Power Point</i> de la actividad anterior “Tipos de teorías implícitas” y ayuda a los profesores a relacionar y contrastar los rasgos predominantes de sus creencias con las respuestas a estas actividades de incisos “a” y “d”.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>2. Recapitulación por parte de los profesores participantes.</p> <p>3. Solicitar a cada uno de los participantes comentar en tres frases cortas lo que les resulto más útil de la sesión para el mejoramiento de su labor de enseñanza.</p>
--	--	--	--

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVISTA.**

**TALLER:** Grupo de maestros resolviendo problemas juntos.

<b>Planeación III</b>	<b>Tema:</b> Análisis de la práctica docente.	<b>Fecha:</b> marzo	<b>Duración:</b> 3 horas
-----------------------	---	---------------------	--------------------------

**Propósito:** Contribuir a que los docentes observen y analicen críticamente su práctica, en contextos de reflexión colaborativa.

**Fase metodológica**

**Mecanismo recursivo de reflexión**

**Cambio conceptual:**  
Explicitación/contrastación

**Práctico reflexivo:** Ejecución.

Reflexión y conocimiento en la acción

I T I N E R A R I O F O R M A T I V O

<b>Necesidad formativa</b>	<b>Contenidos de reflexión</b>	<b>Herramientas culturales y recursos didácticos</b>	<b>Situación Didáctica</b>
La adquisición de instrumentos teórico-metodológicos para saber cómo analizar la propia práctica docente.	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Conocimiento práctico profesional</div> -Teorías implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. -Necesidades educativas detectadas en el diagnóstico pedagógico. -Concepción constructivista del proceso de enseñanza	-Fragmentos de entrevistas de los propios docentes, respecto a sus concepciones sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza. -Plan y programa de estudios de la RIEB 2011. -Resolución de dilemas. -Proyector de imágenes. -Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la	<b>Inicio</b>
			1. Lectura y análisis de la relatoría por parte de los participantes. 2. Presentación por parte del asesor de propósitos de la sesión, funcionalidad de las actividades educativas que se desarrollarán durante la sesión. 3. Narración por parte del asesor de una experiencia exitosa acerca de su propia práctica docente. Con el propósito de presentar a los profesores un inicio motivante para recrear algo que aún no tiene vida propia.
			<b>Desarrollo</b>
			1. Presentación de la actividad de aprendizaje preguntas-exposición, para exponer el tema sobre los componentes

	aprendizaje.	<p>práctica docente.</p> <p>-Elaboración de hipótesis para ser contrastadas con la realidad educativa.</p>	<p>metodológicos de la práctica docente, por parte de un experto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El experto- invitado formula preguntas a los participantes para explorar sus conocimientos respecto a los componentes que constituyen su práctica docente.</li> <li>• El <i>asesor</i> organiza, sintetiza y sistematiza las respuestas en un mapa conceptual proyectado en el cañón.</li> <li>• Este mapa conceptual debe reflejar lo que conoce el grupo acerca de los componentes de la práctica docente.</li> <li>• Después el experto- invitado realiza una exposición interactiva acerca de las variables metodológicas que configuran a la práctica docente (Zabala: 1995), tratando de ajustarse en lo posible al mapa conceptual elaborado anteriormente.</li> <li>• Entonces el experto- invitado partirá del esquema que se elabora al inicio de la sesión y no del esquema que lleve elaborado, para aumentar el nivel motivacional del grupo.</li> <li>• Presentación ante el grupo del mapa conceptual “Componentes de la práctica docente”, y recuperación de comentarios y dudas.</li> </ul> <p>2. Presentación de la actividad video-stop “caricatura sobre la práctica docente en una escuela de enfermería. El video se divide en tres partes para ser presentado ante el grupo, lo cual permite analizar progresivamente la práctica docente ejemplificada.</p> <p>Posteriormente realizar las siguientes actividades por equipos de trabajo:</p>
--	--------------	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El asesor detiene el video al finalizar la primera parte donde se observa el primer estilo de enseñanza y realiza preguntas de clarificación de conceptos al grupo, tales como: ¿Por qué creen que los alumnos tienen poca o nula motivación por aprender?, ¿Cuál creen que es la cuestión principal por lo cual la profesora desea dejar de impartir clases?, ¿Qué efectos tiene que siendo un saber de tipo procedimental, se enseñe como si fuera un saber de tipo conceptual?.</li> <li>• Localizar el Cuadro de análisis 1: Valoración de la práctica docente y Cuadro de análisis 2: Checklist de valoración de la práctica docente, elementos textuales. En el Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente. Utilizando estos documentos realizar un análisis de la práctica docente.</li> <li>• Presentar ante el grupo los resultados obtenidos de la valoración de la práctica docente con base en los Cuadros de análisis.</li> <li>• El asesor realiza una síntesis de lo analizado integrando los indicadores del análisis de la práctica docente (contenidos en los Cuadros de análisis anteriores) en los componentes que configuran a la práctica docente (Zabala: 1995), tratados anteriormente.</li> </ul> <p>4. Proyección de la videograbación de una práctica docente propia de los participantes. Realizar las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El asesor presenta argumentos a favor y en contra de cuestiones polémicas observadas sobre el video de la práctica docente expuesta e integra a su análisis algunos elementos teóricos de corte constructivista.</li> </ul>
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar el Cuadro de análisis 1: Valoración de la práctica docente y Cuadro de análisis 2: Checklist de valoración de la práctica docente, elementos textuales. En el Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente. Utilizando estos documentos realizar un análisis de la práctica docente, por equipos.</li> </ul> <p>3. Puesta en común y en plenaria de las recomendaciones del grupo sobre la mejora de la profesor(a) mediante la técnica de la bola de nieve que consiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir por turnos, en un documento de Word proyectado en cañón, alguna recomendación pedagógica para mejorar la práctica docente mostrada.</li> <li>• Al finalizar el asesor organiza, sintetiza y sistematiza la lista de recomendaciones para la mejora de la práctica docente.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>4. El asesor realiza una síntesis de lo analizado hasta ahora y proyecta ante el grupo los “Diez mandamientos del aprendizaje”, en Pozo (2008). integrado en el Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se atribuye sentido a la actividad argumentando su pertinencia con el siguiente fragmento de texto de Pozo (2008):</li> </ul> <p>“El saber constructivista sobre la forma de aprender del ser humano y de enseñar puede proporcionar una guía para orientar la intervención de los maestros de forma que ayuden a sus alumnos a superar las múltiples trampas ocultas en cada actividad de aprendizaje o los múltiples o poco originales pecados que todos cometemos cuando intentamos aprender o enseñar algo”</p>
--	--	--	--

			<p>Así: “Si como profesores no sabemos en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tenemos las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo.</p> <p>5. El asesor cierra la sesión solicitando a los profesores identificar alguna problemática respecto a su práctica docente por escrito y que se vincule con algunos de sus componentes metodológicos, o sobre los Diez mandamientos del aprendizaje.</p>
--	--	--	--

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVISTA.			
<b>TALLER:</b> Pienso y luego enseño. Mejorando la práctica docente.			
<b>Planeación IV</b>	<b>Tema:</b> El aprendizaje reflexivo/experiencial en la identificación de una problemática educativa y la elaboración de hipótesis de intervención educativa.	<b>Fecha:</b> abril	<b>Duración:</b> 3 horas
<b>Propósito:</b> Contribuir a que los docentes reconozcan los principales problemas, dilemas y obstáculos surgidos de la propia realidad educativa, desde su pensamiento práctico y analizarlos posteriormente con algunos elementos teóricos de la concepción constructivista, para elaborar hipótesis de intervención con mayor sentido pedagógico.			
<b>Fase metodológica</b>		<b>Mecanismo recursivo de reflexión</b>	
<b>Cambio conceptual:</b> Explicitación/contrastación/redescripción		<b>Práctico reflexivo:</b> Ejecución. Reflexión y conocimiento en la acción	
<b>I T I N E R A R I O F O R M A T I V O</b>			

<b>Necesidad formativa</b>	<b>Contenidos de reflexión</b>	<b>Herramientas culturales y recursos didácticos</b>	<b>Situación Didáctica</b>
La adquisición progresiva de un aprendizaje reflexivo/experiencial	Conocimiento práctico profesional  -Teorías implícitas	-Fragmentos de videgrabaciones de los propios docentes, respecto a sus prácticas	<b>Inicio</b>
			1. Lectura y análisis de la relatoría por parte de los participantes. 2. Presentación por parte del asesor de propósitos de la sesión,

<p>para la identificación y análisis de problemáticas educativas al interior del salón de clases.</p>	<p>sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Necesidades educativas detectadas en el diagnóstico pedagógico.</p>	<p>pedagógicas.</p> <p>-Proyector de imágenes.</p> <p>-Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.</p> <p>-Hipótesis educativas para ser contrastadas con la realidad educativa.</p>	<p>funcionalidad de las actividades educativas que se desarrollarán durante la sesión.</p> <p>3. Solicitar a los participantes pasar al frente a escribir uno de los Diez mandamientos del aprendizaje vistos la sesión pasada.</p> <p>4. Narración por parte del asesor de una experiencia exitosa de su práctica considerando uno de los “Diez mandamientos del aprendizaje”.</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>1.Exposición individual de la problemática identificada en el salón de clases, lo cual implica las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El asesor y resto del grupo observan y comparten la percepción de su experiencia con el compañero que expone.</li> <li>• Mientras tanto el asesor contribuye a la reflexión en la experiencia, integrando varios instrumentos teóricos-metodológicos de la concepción constructivista ya abordados, de tal manera que los profesores van integrando progresivamente esas reflexiones en sus conocimientos previos y utilizados como guías en actividades posteriores del taller. (se anexa estas reflexiones al apartado correspondiente en la relatoría)</li> </ul> <p>2. Puesta en común ante el grupo de la experiencia, realizando las siguientes actividades dirigidas por el asesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar un examen sistemático de las estrategias empleadas para tratar de solucionar las problemáticas expuestas:</li> </ul> <p>-¿Qué se sintió al hablar de la propia práctica y atender las recomendaciones de los compañeros?</p>
---	--	--	---

			<p>-¿Qué papel tienen el profesor, los alumnos, contenidos en la solución de las problemáticas expuestas?</p> <p>-¿Qué se entendió por la consideración de partir de los conocimientos previos con la intención de cambiarlos, como una vía para la mejora de la propia práctica y la calidad en los aprendizajes?. (En la medida de lo posible con cada uno de las dimensiones de la práctica docente).</p> <p>-¿Qué significado tuvo la experiencia de compartir con los compañeros una dificultad en la práctica y tratar de darle solución de forma colaborativa?</p> <p>-¿Se han dado cuenta profesores que su experiencia cotidiana es susceptible de ser retomada como objeto de análisis por uno mismo y por los demás para mejorarla?</p> <p>-¿Cuáles son las conclusiones que se pueden extraer de estas experiencias para futuros retos en la práctica?</p> <p>3. Finalmente, el asesor con base en las respuestas a las actividades trata de clarificar el significado de la experiencia para que los profesores progresivamente tomen consciencia de cómo este conocimiento construido colaborativamente en la sesión es sumamente valioso, ya que es fruto de la experiencia y del empleo de marcos teóricos-metodológicos constructivistas.</p> <p>4. Posteriormente, el asesor retoma los “Diez mandamientos del aprendizaje” y proyecta otra videograbación de la práctica docente perteneciente a un participante en el taller, con la finalidad de mostrarles a los profesores la forma de elaborar una hipótesis potente de intervención, tendiente a mejorar algún aspecto específico de la práctica docente observada por el grupo (dimensión de planeación y actividades de enseñanza).</p>
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad en pequeño grupo, donde los profesores pongan en común alguna problemática elegida en la videograbación y puedan re-diseñar sus propias hipótesis de intervención para la mejora de la práctica docente.</li> <li>• Explicación o práctica con el grupo de la hipótesis diseñada para su reformulación.</li> </ul> <p>5. Elaboración individual de una hipótesis de intervención educativa con ayuda del asesor y del Cuaderno de trabajo del taller, que formule una alternativa de solución a la problemática formulada desde el inicio por cada profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación individual de la hipótesis ante el grupo para su posible reformulación.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>1.El asesor hace una síntesis de las ideas nodales tratadas durante la sesión y su relación con la mejora de la práctica docente, argumentando lo siguiente:</p> <p>“Esta situación de observar, analizar e inclusive aportar recomendaciones a las prácticas docentes observadas en las videograbaciones brinda una oportunidad única para ustedes que como profesores puedan analizar una situación real que viven a diario y en la que las estrategias participativas de este taller juegan un papel nuclear: por ser las suyas.</p> <p>Por esta razón. ustedes son los propios protagonistas de su aprendizaje profesional, porque ustedes mismos se implican personalmente en el análisis de situaciones de formación que al mismo tiempo protagonizan, y es precisamente esta cuestión de reflexión del propio actuar y pensar la gran virtud del taller que les permite mirarse así mismos para mejorar a partir de la mirada de los otros</p>
--	--	--	--

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVISTA.			
<b>TALLER:</b> Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.			
<b>Planeación V</b>	<b>Tema:</b> ¿Cómo favorecer la reflexión sobre la práctica?	<b>Fecha:</b> mayo	<b>Duración:</b> 3 horas
<b>Propósito:</b> Contribuir a que los docentes pongan en práctica alguna de las hipótesis de intervención educativa y reflexionen dialógicamente respecto a sus resultados, para su posible reformulación e integración al diseño de una secuencia didáctica.			
<b>Fase metodológica</b>		<b>Mecanismo recursivo de reflexión</b>	
<b>Cambio conceptual:</b> Explicitación/contrastación/redescripción	<b>Práctico reflexivo:</b> Ejecución.	Reflexión y conocimiento en la acción	
<b>I T I N E R A R I O F O R M A T I V O</b>			

Necesidad formativa	Contenidos de reflexión	Herramientas culturales y recursos didácticos	Situación Didáctica
La adquisición de elementos teórico-metodológicos para un ejercicio reflexivo de la práctica docente como recurso para modificar las propias concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Conocimiento práctico profesional</div> -Teorías implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. -Concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.	-Fragmentos de entrevistas de los propios docentes, respecto a sus concepciones sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza. -Plan y programa de estudios de la RIEB 2011. -Resolución de dilemas.	<b>Inicio</b>
			1. Lectura y análisis de la relatoría por parte de los participantes. 2. Presentación por parte del asesor de propósitos de la sesión, funcionalidad de las actividades educativas que se desarrollarán durante la sesión. 3. Presentación de un organizador previo por parte del asesor, que consiste en la proyección de un esquema que rescate los puntos principales del análisis sobre la videograbación de la práctica docente y que contenga los siguientes apartados:

	<p>-Necesidades educativas detectadas en el diagnóstico pedagógico.</p>	<p>-Proyector de imágenes.</p> <p>-Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.</p> <p>-Hipótesis educativas para ser contrastadas con la realidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las problemáticas identificadas de acuerdo a los componentes de la práctica docente y analizadas mediante los indicadores de los “Cuadros de análisis de valoración de la práctica educativa”.</li> <li>• Las hipótesis de intervención educativa de cara a la resolución de la problemática.</li> <li>• Las conclusiones a las que se llegaron.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>1. Organización de una mesa redonda para la presentación de los resultados obtenidos de la actividad anterior, respecto al diseño y aplicación de una hipótesis de intervención para la mejora de la práctica docente (planeación y actividades de enseñanza). Entre las funciones del asesor están:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fungir como moderador de la mesa redonda.</li> <li>• Escuchar activamente las participaciones de los integrantes.</li> <li>• Sistematizar, organizar e identificar las principales problemáticas enunciadas por los profesores entorno a la forma de planear y desarrollar las actividades de enseñanza.</li> <li>• Devolver el conocimiento construido en la mesa redonda en forma de Feedback a los participantes, y organizar, jerarquizar las principales problemáticas enunciadas.</li> <li>• Enfatizar el papel de la planeación como condición indispensable para el éxito de la intervención pedagógica.</li> <li>• Elaborar colaborativamente una presentación de Power Point que sintetice los resultados y conclusiones a las que se llegaron en la mesa redonda.</li> </ul> <p>2. Reformulación por equipos de las hipótesis de intervención, mediante los elementos teórico-metodológicos de la concepción constructivista en la educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del trabajo en plenaria.</li> </ul>
--	---	--	---

			<p>3. Resolver las siguientes preguntas, mediante la técnica de Flash o rueda de intervenciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué papel tuvo la planeación para el desarrollo de las actividades de enseñanza?</li> <li>• ¿Se puede enseñar prescindiendo de la planeación?</li> <li>• ¿Qué ventajas tiene planear para impartir mis clases?</li> <li>• ¿Qué significado tiene la planeación para mi labor de enseñanza?</li> <li>• ¿Cuáles son los elementos de la planeación que identifico de la actividad anterior?</li> <li>• ¿De qué manera puedo vincular la teoría y reflexión pedagógica con la práctica diaria en mis clases?</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>4. Recapitulación por parte del asesor, respecto al papel que la planeación tiene para potenciar el aprendizaje de los alumnos, enfatizando sus elementos y como medio para vincular el pensamiento y la reflexión con la práctica educativa cotidiana.</p> <p>5. Cada participante pasa al frente y anota en el pizarrón tres frases relacionadas con la planeación y la labor de enseñanza aprendidas hasta ahora en el taller.</p> <p>5. El asesor solicita a los participantes traer consigo sus planeaciones para la próxima sesión y responder de nuevo las preguntas anteriores como una tarea en casa.</p>
--	--	--	--

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVISTA.</b>			
<b>TALLER:</b> Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.			
<b>Planeación VI</b>	<b>Tema:</b> Juntos compartiendo el oficio de planear y enseñar.	<b>Fecha:</b> junio	<b>Duración:</b> 3 horas
<b>Propósito:</b> Intercambiar entre los participantes experiencias y concepciones sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza para co-construir saber pedagógico.			
<b>Fase metodológica</b>		<b>Mecanismo recursivo de reflexión</b>	
<b>Cambio conceptual:</b> Redescrición		<b>Práctico reflexivo:</b> Ejecución.	
		Reflexión y conocimiento en la acción	
<b>I T I N E R A R I O F O R M A T I V O</b>			
<b>Necesidad formativa</b>	<b>Contenidos de reflexión</b>	<b>Herramientas culturales y recursos didácticos</b>	<b>Situación Didáctica</b>
Atribución de un sentido pedagógico a la forma de planear, que derive en prácticas educativas que promueva aprendizajes significativos en los alumnos.	Conocimiento práctico profesional	-El análisis de los documentos de planeación de los participantes. -Proyector de imágenes. -Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente. -Planeaciones de cada profesor participante en el curso.	<b>Inicio</b>
	-Teorías implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.		1. Lectura y análisis de la relatoría por parte del asesor. 2. Presentación por parte del asesor de propósitos de la sesión y la funcionalidad de las actividades educativas que se desarrollarán durante la sesión. 3. Presentación de un organizador previo, que consiste en la exposición de un esquema general de una secuencia didáctica bajo la teoría del cambio conceptual, propuesta por Posner y Driver (1989).
	-Resultados del estudio de diagnóstico psicopedagógico, respecto al análisis de los documentos de planeación.		<b>Desarrollo</b>
	-Necesidades		1.Conformación de equipos para compartir las concepciones pedagógicas y experiencias sobre la forma de planear, mediante

	<p>educativas detectadas en el diagnóstico pedagógico.</p> <p>-Concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Principios del aprendizaje colaborativo.</p> <p>-Fases del aprendizaje reflexivo-experiencial.</p> <p>-Presentación de secuencias didácticas de acuerdo a la teoría del cambio conceptual (Posner y Driver, 1989)</p>		<p>la:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de las respuestas a las preguntas sobre el tema de planeación, mediante la técnica de diálogos simultáneos. Con la actividad se pretenden activar los conocimientos previos sobre el tema de planeación.</li> <li>• La técnica de diálogos simultáneos, consiste en una oportunidad muy corta para intercambiar las respuestas, ideas y opiniones a las preguntas sobre el tema de planeación.</li> </ul> <p>2. Presentación por parte del asesor de los resultados del diagnóstico psicopedagógico sobre el análisis de los documentos de planeación, mediante una presentación de <i>power point</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores localizan el Cuadro de análisis 3: Valoración de la labor de planeación para potenciar el aprendizaje del alumno, en el cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.</li> <li>• Utilizando este cuadro y los resultados del diagnóstico hacer una valoración individual de la propia forma de planear.</li> <li>• Socializar ante el grupo los resultados obtenidos de la valoración de la forma de planear.</li> <li>• El asesor realiza una síntesis de lo analizado integrando los indicadores del análisis de la planeación.</li> </ul> <p>3. Exposición interactiva por parte del asesor sobre el tema: La planificación para potenciar aprendizajes en los alumnos. Mediante la presentación de la propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora (Educación infantil),</p>
--	---	--	---

			<p>elaborada por Isabel Solé. Enfatizando los siguientes momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La planificación</i>, como el hecho de diseñar y concretar en un proyecto una intenciones educativas y la forma de llegar a ellas: las actividades que se van a realizar.</li> </ul> <p>En esta parte se pretende que el docente ponga énfasis en el diseño de procesos de aprendizaje que permitan al alumno desarrollar estrategias analíticas y críticas, reflexivas, creativas: aprender a aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Elementos de planificación</i>. Como primer paso el asesor explicita las estrategias tradicionales utilizadas por el profesor para consolidar sus intenciones educativas y realiza un contraste con las estrategias de tipo constructivistas.</li> </ul> <p>Dado que las actividades de enseñanza-aprendizaje son fundamentales para construir los aprendizajes en los alumnos, plantea las siguientes preguntas a los participantes, integrando las respuestas en un apartado especial en su exposición:</p> <p>-¿Qué quiere el profesor que aprenda el alumnado, cuando emplea el dictado y subrayado de ideas principales?. En cambio, ¿qué pretende el profesor que aprenda el aprendiz cuando plantea la construcción de un mapa conceptual a partir del análisis de un texto? (En la medida de lo posible realizar las mismas preguntas empleando estrategias propias del profesor y de la teoría constructivista).</p> <p>-<i>Presentación de los objetivos de aprendizaje</i>, los contenidos asociados y el grado de ayuda del profesor para llegar a su alcance; mediante el planteamiento de un ejemplo sobre las actividades planteadas antes, durante y</p>
--	--	--	--

después de la lectura. Solé, I.

-Preguntar a los profesores sobre: ¿cuáles serían las actividades antes, durante y después de una lectura?

-Elaborar el siguiente cuadro que contenga los siguientes apartados con el fin de contrastar sus creencias sobre qué es y cómo se produce el aprendizaje a partir de determinadas actividades de enseñanza.

Actividades de lectura (Solé, I.)	Concepción aprendizaje	Actividades lectura Profesores	Concepción aprendizaje
<b>Antes</b>			
-Anticipación			
<b>Durante</b>			
-Predicciones			
<b>Después</b>			
-Recapitulación			

-Resolver las siguientes preguntas en plenaria:

¿Cuándo y cómo puede aprender el alumno?

¿Cómo pueden facilitarse el aprendizaje de los alumnos?

			<p>-Derivado de la última pregunta, el asesor explica la importancia que tienen las actividades de enseñanza-aprendizaje para facilitar el aprendizaje, de acuerdo con el siguiente argumento:</p> <p>En función de lo que se pretende que aprenda el alumno, un paso importante es pensar en cómo éste alcanzará los objetivos educativos, es decir pensar en el diseño de las actividades, en lo que se hará para enseñar y aprender.</p> <p>4. Reflexión colaborativa. El asesor plantea unos objetivos de aprendizaje para que los profesores de forma individual, propongan una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje que contribuyan al logro de ese propósito.</p> <table border="1" data-bbox="1117 760 1908 1395"> <thead> <tr> <th data-bbox="1117 760 1516 837">Objetivo de aprendizaje</th> <th data-bbox="1516 760 1908 837">Actividades de enseñanza/aprendizaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1117 837 1516 979">Explorar conocimientos previos</td> <td data-bbox="1516 837 1908 979"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1117 979 1516 1089">Adquirir un saber conceptual</td> <td data-bbox="1516 979 1908 1089"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1117 1089 1516 1230">Clarificar y ejercitar un aprendizaje tipo procedimental</td> <td data-bbox="1516 1089 1908 1230"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1117 1230 1516 1341">Profundizar sobre un tema</td> <td data-bbox="1516 1230 1908 1341"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1117 1341 1516 1395"></td> <td data-bbox="1516 1341 1908 1395"></td> </tr> </tbody> </table>	Objetivo de aprendizaje	Actividades de enseñanza/aprendizaje	Explorar conocimientos previos		Adquirir un saber conceptual		Clarificar y ejercitar un aprendizaje tipo procedimental		Profundizar sobre un tema			
Objetivo de aprendizaje	Actividades de enseñanza/aprendizaje														
Explorar conocimientos previos															
Adquirir un saber conceptual															
Clarificar y ejercitar un aprendizaje tipo procedimental															
Profundizar sobre un tema															

			<p data-bbox="1115 233 1507 261">Adquirir un saber actitudinal.</p> <ul data-bbox="1163 345 1913 802" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1163 345 1913 435">• Compartir con los otros profesores cuáles consideran son las actividades de enseñanza-aprendizaje que mejor contribuyen al cumplimiento del objetivo de aprendizaje.</li> <li data-bbox="1163 467 1787 495">• Presentación individual del trabajo ante el grupo.</li> <li data-bbox="1163 553 1913 802">• El asesor proyecta en <i>power point</i> las siguientes preguntas y el resto del grupo las resuelve mediante la técnica de “bola de nieve”. (Se emplea <i>word</i> y el proyector de imágenes; de tal manera que todo el grupo observe el progreso en la resolución de las preguntas). ¿Se pueden emplear las mismas actividades de enseñanza- aprendizaje para enseñar conocimientos procedimentales y conceptuales?, ¿por qué?</li> </ul> <p data-bbox="1213 841 1913 930">¿Cuáles son las diferencias entre las actividades de enseñanza para explorar los conocimientos previos o para profundizar sobre un tema en específico?</p> <p data-bbox="1213 969 1913 1058">-El asesor realiza un resumen de lo expuesto, enfatizando las diferencias entre las actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el objetivo de aprendizaje.</p> <p data-bbox="1115 1089 1913 1214">5. Actividad en pequeño grupo. El asesor solicita a los participantes, resolver el Cuadro 5. Estrategias participativas que conozco integrado al cuaderno de trabajo. Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.</p> <ul data-bbox="1163 1245 1913 1393" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1163 1245 1913 1334">• Solicita a los participantes mencionar cuáles son las estrategias participativas que conoce en qué consisten y señalar cuáles ha utilizado y cuáles no.</li> <li data-bbox="1163 1339 1913 1393">• Explorar de forma grupal el anexo 6. Estrategias participativas que conozco, del cuaderno de taller: Planeo</li> </ul>
--	--	--	--

			<p>y luego enseño. Mejorando la práctica docente, y elegir de forma individual alguna estrategia de su interés para profundizar en su estudio y ponerla en práctica en su salón de clases. Cuidando que contribuya a algún objetivo de aprendizaje.</p>
			<b>Cierre</b>
			<p>-El asesor realiza alguna acción de salida: síntesis, resumen o incluso la aplicabilidad de alguna estrategia participativa para concluir con la sesión.</p> <p>-Solicita a los participantes traer consigo la próxima sesión los resultados de la puesta en marcha de alguna de las estrategias participativas en su salón de clases.</p>

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVISTA.</b>			
<b>TALLER:</b> Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.			
<b>Planeación VII</b>	<b>Tema:</b> Análisis de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con los tipos contenidos escolares.	<b>Fecha:</b> julio	<b>Duración:</b> 4 horas
<b>Propósito:</b> Conocer e integrar a la fase de planeación las estrategias individuales e interactivas para favorecer la construcción de aprendizajes significativos en los alumnos.			
<b>Fase metodológica</b>		<b>Mecanismo recursivo de reflexión</b>	
<b>Cambio conceptual:</b> Redescripción	<b>Práctico reflexivo:</b> Ejecución.	Reflexión y conocimiento en la acción	
<b>I T I N E R A R I O F O R M A T I V O</b>			
<b>Necesidad formativa</b>	<b>Contenidos de reflexión</b>	<b>Herramientas culturales y recursos didácticos</b>	<b>Situación Didáctica</b>

<p>-Algunos profesores requieren identificar los contenidos conceptuales de entre los procedimentales y los actitudinales para diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje.</p> <p>-Algunos profesores necesitan identificar cuáles estrategias de enseñanza-aprendizaje son las más adecuadas para enseñar cada tipo de contenido escolar.</p>	<p>Conocimiento práctico profesional</p> <p>-Teorías implícitas sobre el proceso de planeación.</p> <p>-Resultados del estudio de diagnóstico psicopedagógico, respecto al análisis de los documentos de planeación.</p> <p>-Necesidades educativas detectadas en el diagnóstico pedagógico.</p> <p>-Concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Principios del aprendizaje colaborativo.</p> <p>-Fases del aprendizaje reflexivo-experiencial.</p> <p>-Presentación de secuencias didácticas de acuerdo a la teoría del cambio conceptual</p>	<p>-El análisis de los documentos de planeación de los participantes.</p> <p>-Proyector de imágenes.</p> <p>-Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.</p> <p>-Planeaciones de cada profesor participante en el curso.</p> <p>-Esquema general de una secuencia didáctica bajo la perspectiva del cambio representacional</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>1. Lectura y análisis de la relatoría por parte de un profesor participante.</p> <p>2. Presentación por parte del asesor de propósitos de la sesión y la funcionalidad de las actividades educativas que se desarrollarán durante la sesión.</p> <p>3. Presentación de un organizador previo, que consiste en la proyección de la Tabla. ¿Quiénes son buenos docentes?. Fuente: Carranza, Casas, Quintanilla, Ruíz y Deveaux (2008).</p> <p>Con el propósito de mostrar un marco de referencia a los maestros para que tengan una idea acerca de las buenas prácticas de planeación y enseñanza; consecuentemente diferenciarlas de las que no lo son, de acuerdo con la concepción constructivista.</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>1. Exposición interactiva por parte de un experto sobre la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, empleando <i>power point</i> y tomando en cuenta lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a las dudas, comentarios y recomendaciones por parte de los participantes.</li> </ul> <p>2. De forma individual, los profesores realizan un ejercicio de identificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, con ayuda de sus documentos de planeación.</p> <p>3. Análisis grupal sobre los resultados de los ejercicios realizados.</p> <p>4. Conformación de equipos de trabajo para analizar la proyección de la videograbación de una práctica docente propia de los</p>
--	---	---	--

	(Posner y Driver, 1989)		<p>participantes. Realizar las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El asesor presenta argumentos a favor y en contra de cuestiones polémicas observadas sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en el video y la forma en que influyen en la adquisición de los tipos de contenidos escolares</li> <li>• Integra al análisis de la práctica docente algunos elementos teóricos de la concepción constructivista en educación.</li> <li>• Los participantes localizan el Cuadro de análisis 1: Valoración de la práctica docente y Cuadro de análisis 2: Checklist de valoración de la práctica docente, elementos textuales, en el Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente. Utilizando estos documentos realizan un análisis de la práctica docente por equipos.</li> </ul> <p>3. Puesta en común de los resultados obtenidos. Utilizando la técnica de la bola de nieve, que consiste en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir por turnos en un documento de Word proyectado en cañón, alguna recomendación pedagógica para mejorar la elección del tipo de estrategias de enseñanza y su relación en la adquisición de los diferentes tipos de contenidos escolares.</li> </ul> <p>4. Al finalizar, el asesor organiza y sistematiza la lista de recomendaciones para la mejora de las decisiones educativas y las contrasta con la Tabla. ¿Quiénes son buenos docentes?. Fuente: Carranza, Casas, Quintanilla, Ruíz y Deveaux (2008).</p>
--	-------------------------	--	--

			<b>Cierre</b>
			<p>-Solicita a los participantes seleccionar alguna de las estrategias de enseñanza de tipo individual o interactiva que se relacione adecuadamente con la adquisición de algún tipo de contenido escolar y elaborar una hipótesis de intervención educativa en su salón de clases para ser analizada la próxima sesión.</p> <p>-El asesor realiza alguna acción de salida: síntesis, resumen o incluso la aplicabilidad de alguna estrategia de enseñanza para concluir con la sesión.</p>

<b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL MODELO EDUCACIONAL CONSTRUCTIVISTA.</b>			
<b>TALLER:</b> Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.			
Planeación VIII	<b>Tema:</b> Análisis de las estrategias de aprendizaje de acuerdo con los tipos contenidos escolares.	<b>Fecha:</b> julio	<b>Duración:</b> 3 horas
<b>Propósito:</b> Diseñar una secuencia didáctica desde la perspectiva teórica del cambio representacional.			
<b>Fase metodológica</b>		<b>Mecanismo recursivo de reflexión</b>	
<b>Cambio conceptual:</b> Redescripción		<b>Práctico reflexivo:</b> Ejecución.	
		Reflexión y conocimiento en la acción	
<b>I T I N E R A R I O F O R M A T I V O</b>			

Necesidad formativa	Contenidos de reflexión	Herramientas culturales y recursos didácticos	Situación Didáctica
Los profesores requieren de un	Conocimiento práctico profesional	-El análisis de los documentos de planeación de los participantes.	<b>Inicio</b>
			1. Lectura y análisis de la relatoría por parte de un profesor participante.

<p>asesoramiento psicopedagógico que les permita atribuirle sentido pedagógico a su forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza, que derive en prácticas educativas de carácter reflexivo.</p>	<p>-Teorías implícitas sobre el proceso de planeación.</p> <p>-Resultados del estudio de diagnóstico psicopedagógico, respecto al análisis de los documentos de planeación.</p> <p>-Necesidades educativas detectadas en el diagnóstico pedagógico.</p> <p>-Concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Principios del aprendizaje colaborativo.</p> <p>-Fases del aprendizaje reflexivo-experiencial.</p> <p>-Presentación de secuencias didácticas de acuerdo a la teoría del cambio conceptual (Posner y Driver, 1989)</p>	<p>-Proyector de imágenes.</p> <p>-Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente.</p> <p>-Planeaciones de cada profesor participante en el curso.</p> <p>-Esquema general de una secuencia didáctica bajo la perspectiva del cambio representacional</p>	<p>2. Presentación por parte del asesor de propósitos de la sesión y la funcionalidad de las actividades educativas que se desarrollarán durante la sesión.</p> <p>3. Presentación de un organizador previo, que consiste en la exposición de una línea del tiempo, por parte del asesor, elaborada mediante el programa de <i>power point</i> y, donde se muestren las actividades educativas más importantes realizadas durante el taller. El propósito de esta línea del tiempo es mostrarles a los maestros sus avances pedagógicos al planear y desarrollar actividades de enseñanza.</p> <p>Asimismo, a través de este organizador previo se pretende recapitular lo aprendido en el taller para ser recuperado en el diseño de la secuencia didáctica bajo la perspectiva del cambio representacional.</p>
<b>Desarrollo</b>			<p>1. Exposición individual e interactiva por parte de los participantes acerca de los resultados obtenidos de la aplicación de la hipótesis de intervención sobre la estrategia de enseñanza seleccionada de acuerdo con los tipos de contenidos escolares.</p> <p>-Los profesores localizan en el Cuaderno de trabajo del taller: Planeo y luego enseño. Mejorando la práctica docente, el apartado del texto de Zabalza (2001) 1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué se hace cuando se planifica?. y realizan una lectura-comentada en parejas.</p> <p>2. Exposición interactiva del profesor experto, empleando <i>power point</i>, sobre: ¿Qué se hace cuando se planifica. (Zabalza:2001). Considerando los siguientes apartados</p>

			<p>-Planificar la enseñanza significa.</p> <p>-¿Qué se planifica?</p> <p>-Selección y preparación de los contenidos disciplinares.</p> <p>-Diseñar la metodología y organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-La creación de ambientes de aprendizaje.</p> <p>4. Conformación de equipos de trabajo para el re-diseño de una secuencia didáctica recuperada de las propias planeaciones de los profesores.</p> <p>5. Análisis y discusión en diálogos simultáneos de las secuencias didácticas individuales reestructuradas.</p> <p>6. Presentación de los resultados por díadas, con las siguientes preguntas:</p> <p>-¿Qué se sintió al poner en marcha una hipótesis pedagógica de intervención que posiblemente no se había experimentado conjuntamente con sus alumnos?</p> <p>- ¿Qué alcances y retos se pudieron observar de la puesta en marcha de la hipótesis de intervención?</p> <p>-¿Qué se comprendió de la aplicación de la hipótesis de intervención pedagógica?</p> <p>-¿Qué significado tuvo la experiencia educativa para la transformación de la propia práctica docente?</p> <p>-¿Qué conclusiones parciales pueden construirse a partir de la experiencia?</p>
--	--	--	--

			<p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>-Conclusiones del taller. Cada participante menciona la experiencia vivida durante el taller y los aspectos que posiblemente pudo mejorar de su práctica docente.</p> <p>Por su parte el asesor ofrece a los participantes las principales reflexiones pedagógicas a las que se llegaron con la realización de las actividades del taller y, finalmente presenta en el proyector el siguiente esquema que sintetiza lo vivido durante el taller.</p> <p><b>Proceso de innovación, sendero de cambios</b></p> <p><b>Realizado por profesores en colaboración.</b></p> <p><b>Orígenes problemáticos o de mejora,</b></p> <p><b>Contextualizados en la realidad del centro,</b></p> <p><b>Encuentro constructivo y dialogado</b></p> <p><b>Sobre creencias y valores compartidos</b></p> <p><b>Obviando diferencias culturales.</b></p> <p><b>INNOVACIÓN</b> ¡Qué fácil decir y qué costoso realizar!</p> <p><b>Naturaleza dilemática y multidimensional,</b></p> <p><b>Nudo de ilusiones y tensiones,</b></p> <p><b>Objeto de deseos y resistencias,</b></p> <p><b>Variante de un proceso dinámico.</b></p> <p><b>Anidamiento de cambios formativos,</b></p> <p><b>Desarrollo institucional y personal</b></p> <p><b>Orientado a mejoras permanentes.</b></p> <p><b>Reflexión y cambio del profesorado. (Torre: 1998)</b></p>
--	--	--	---

## CONCLUSIONES

La exigencia actual hacia la práctica educativa es la acción y la transformación pedagógica, mediante el mejoramiento de los tres momentos de la práctica docente: la planeación, el desarrollo de actividades y/o situaciones didácticas y la evaluación del aprendizaje del propio desempeño de aprendices y maestros.

Con esta investigación se corroboró que lo más importante para abordar los problemas de la práctica educativa es impulsar un auténtico proceso de formación inicial y permanente desde el profesorado. Para ello, se requiere además de un nuevo tipo de conocimiento profesional, como la concepción constructivista en la educación, que pueda traducirse a pautas cotidianas de intervención y que al mismo tiempo sea riguroso en cuanto a la comprensión y tratamiento de los problemas educativos que el profesor enfrenta en la realidad.

La investigación actual en el campo de la docencia plantea que existe un elevado consenso respecto a la necesidad de considerar la influencia que las creencias y los valores del docente influyen en su propia práctica educativa y actúan como un elemento fundamental del cambio y la re-significación de dicha práctica.

En este estudio fue muy importante considerar directamente las concepciones del profesor de educación primaria a través de su propia voz y de esta forma profundizar en la comprensión de la práctica docente, con el fin de ampliar las perspectivas en este campo y proponer en la medida de lo posible, nuevas formas de intervención para el mejoramiento de las prácticas escolares de los profesores de educación primaria cuando planean y desarrollan actividades de enseñanza-aprendizaje junto con sus alumnos, a fin de tratar de comprender las problemáticas, los alcances y retos de dicha labor formativa.

El enfoque adoptado para la construcción del marco teórico-metodológico de la investigación, fue el constructivismo como una herramienta que contribuyó a abordar la complejidad y retos pedagógicos que toda propuesta de formación del profesorado debe de enfrentar.

En esta investigación se argumentó que el mejoramiento de la labor de enseñanza implica necesariamente la transformación de las concepciones de quiénes enseñan, en términos de contribuir a que los profesores sean conscientes, en un primer momento, de cuáles y de donde provienen las creencias y pensamientos sobre la forma de planear y desarrollar actividades de enseñanza; es decir ayudar a que los maestros expliciten sus propias representaciones para estar en condiciones de verbalizarlas, a fin de ser retomadas como objetos de estudio y poder ser transformadas mediante la contrastación con otros modelos teóricos y de actuación que, finalmente les permitan redescubrir sus concepciones y prácticas pedagógicas.

Los hallazgos encontrados, durante la investigación permiten enunciar las siguientes conclusiones:

-Que la mayoría de docentes participantes en el estudio, fueron formados antes de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, en la cual subyace una concepción constructivista acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, y esto se contradice con su formación docente que deviene de una formación tradicional, en la que no se adquirió una formación teórica con enfoque constructivista. Consecuentemente, les resulta difícil a los profesores enfocar y asimilar, de manera significativa, el nuevo plan de estudios 2011 al interior de su pensamiento y práctica pedagógica.

-La práctica docente de los maestros adolece de un dominio profesional de la didáctica. Algunos de los profesores han trabajado los conceptos, los temas de las diversas asignaturas, pero han descuidado los procedimientos. Se enseña, por lo general, los conceptos a través de un apunte o dictado, al que erróneamente se le llama resumen, pero se omite o relegan los procedimientos; se sigue trabajando a nivel conceptual, cuando los nuevos planes y programas de estudio 2011 están diseñados bajo una concepción constructivista acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la cual el conocimiento conceptual va acompañado del conocimiento procedimental y actitudinal.

-El profesional de la educación emplea en gran medida el conocimiento tácito e implícito para resolver los problemas que surgen durante su práctica docente, de esta manera es evidente, que no puede haber desarrollo profesional o formación efectiva sin un análisis de la experiencia cotidiana tal y cómo el docente la concibe. De acuerdo con Medina (2008), “la reflexión sobre la experiencia podría ser la fuente de su conocimiento práctico”.

-También se encontró que predomina la ausencia de un ejercicio reflexivo de la práctica docente como recurso para modificar las propias teorías implícitas acerca de la planificación, desarrollo y evaluación de la práctica. Esto se debe a que los profesores consideran que su experiencia no merece ser cuestionada en su pertinencia y efectividad, ya que ha sido adquirida a lo largo de varios años de servicio y, por lo tanto es infalible. Además, la falta de reflexión sobre la práctica se debe a una ausencia de referentes teóricos conceptuales y procedimentales que les permita a los profesores reinterpretar la realidad educativa.

En este sentido, la experiencia que los docentes han adquirido a lo largo de años de servicio es, en ocasiones, una práctica educativa rutinaria, de imitación o automatismo dogmático que con el tiempo se hace una tradición de aplicación educativa incuestionable.

-Asimismo, los resultados de la investigación muestran que la experiencia y las teorías implícitas pasan por el docente y le atraviesan, pero no lo transforman, en el sentido de revisar, mejorar o modificar cualitativamente sus concepciones preexistentes.

-Por otra parte, los profesores difícilmente atribuyen un sentido pedagógico a su forma de planear, lo que conlleva a la realización de prácticas educativas tradicionales y rutinarias, que en pocas ocasiones, son reflexionadas en contextos colaborativos de trabajo docente. Por lo tanto, su trabajo de enseñanza es producto de la intuición y creencias adquiridas en su experiencia como estudiantes o de la adopción de modelos educativos de otros profesores.

-A través de las entrevistas y análisis de las planeaciones se encontró que algunos profesores actúan como técnicos y aplicadores y no como diseñadores estratégicos de planeaciones didácticas.

-El perfil identificado del profesor como técnico y aplicador de los contenidos del formato pre-elaborado de planeación, limita que la labor de diseño de actividades, que involucra un pensamiento estratégico y reflexivo, sea la principal actividad para vincular el pensamiento del profesor con la acción, y así poder transitar desde sus creencias implícitas hacia teorías explícitas que transformen su práctica.

-Por lo tanto, al prescindir de la labor de planificación los profesores no desarrollan procesos reflexivos de análisis, que les permitan adoptar decisiones conscientes, sistemáticas e intencionales, encaminadas a orientar y organizar la acción futura en el aula.

-Esta problemática educativa implica que los profesores necesitan reconstruir conscientemente sus significados como enseñantes, con respecto a qué es lo que debe o no enseñarse y cómo debe hacerse. Este reto supone un reconocimiento de las propias habilidades y carencias como profesores, lo cual involucra la explicitación del estilo de enseñanza, para situarse en la tesitura de emprender cambios en sus concepciones para ser capaces de mejorar la propia actuación profesional. Es decir pasar del nivel implícito al explícito.

-Los profesores no cuestionan explícitamente sus creencias acerca de sus concepciones en torno a las finalidades de su tarea educativa o de la forma en que aprenden sus alumnos, lo cual les permitiría guiar los criterios de enseñanza a emplear para coadyuvar en el desarrollo integral de los alumnos. De esta manera dan por hecho que las ideas aprendidas de modelos didácticos rutinarios transmitidos por profesores del pasado o de los mismos compañeros de trabajo son los correctos.

En la exploración sobre el tipo de teoría implícita asumida por los profesores y la forma en que influyen en su práctica docente, se corroboraron las siguientes cuestiones:

-El análisis y contrastación de los datos dejaron en claro que los profesores no poseen concepciones implícitas de un solo tipo, sino que se manifiestan rasgos dominantes de una u otra concepción, ya sea directa, interpretativa o constructiva; es decir no se identificaron ni concepciones ni prácticas puras; sino creencias y actuaciones en diversos grados de explicitación, que se activan de acuerdo con las exigencias del contexto escolar.

-En términos particulares, en el estudio de caso I, las teorías asumidas que la profesora manifestó durante la entrevista y en su planeación, son en mayor medida tributarias de las teorías de tipo *directo-interpretativo*, en contraste, sus teorías en uso manifiestas en la videograbación de las clases, poseer, en mayor medida, rasgos de tipo *directo*. Estos resultados de la investigación permiten sugerir que la profesora guía su práctica docente mediante la influencia de las *teorías implícitas directas*.

Cabe destacar que, la profesora afirmó durante la entrevista poseer rasgos de las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, al asegurar que este proceso depende de la participación activa del alumno, en contextos colaborativos de trabajo y admite la existencia de factores cognitivos como la motivación y la atención, como condiciones esenciales para la construcción de aprendizajes significativos, sin embargo estas concepciones pedagógicas no logran transitar hasta la actuación didáctica, por lo que el estilo de enseñanza de la profesora en pocas ocasiones promueve la construcción de aprendizajes significativos; más bien las actividades de enseñanza están dirigidas a la promoción de aprendizajes de tipo superficial y memorístico. Por todo lo anterior se ubicó a esta profesora dentro de la *teoría directa*.

En relación con el estudio de caso II, el profesor manifestó, durante la entrevista y en su planeación, poseer rasgos de las teorías implícitas de tipo *interpretativo-constructivistas*, en contraste, sus teorías en uso manifiestas en la videograbación de las clases, poseen rasgos predominantemente de tipo *interpretativo*. Estos

resultados de la investigación permiten sugerir que el maestro guía su práctica docente mediante la influencia de las *teorías implícitas interpretativas*.

Respecto a la concepción de aprendizaje, el profesor manifiesta mayores rasgos de tipo directo, al asumir una visión externalista acerca de la adquisición del conocimiento. Afirma que dicho proceso es producto de la práctica individual del alumno, quien toma como referencia de actuación y pensamiento la reproducción de los modelos conceptuales y procedimentales expuestos por los maestros en clase, negando así la existencia de la actividad intrínsecamente constructiva del aprendiz; por lo que su concepción reproductiva del aprendizaje, logra transitar hacia prácticas con mayores rasgos de las teorías de tipo interpretativas, ya que el profesor promueve la participación activa del aprendiz en la construcción de su propio saber, a través de algunas estrategias colaborativas y discursivas, admitiendo así la existencia de factores cognitivos como la motivación y la atención para favorecer aprendizajes de calidad.

De tal manera que, al igual que en el estudio de caso I, este profesor posee en sus teorías asumidas una concepción reproductiva del aprendizaje, sin embargo, en última instancia es distinta, ya que en sus teorías en acción promueve un aprendizaje activo por parte del alumno. Se asume un aprendizaje reproductivo pero se promueve un aprendizaje activo.

Cabe mencionar que las prácticas docentes de los casos I y II presentan estas características:

-Los profesores consideran la labor de planeación como un requisito administrativo, compuesto por procedimientos mecánicos, repetitivos, planos y ausentes de procesos creativos y reflexivos de su parte.

Consecuentemente, los profesores descargan una planeación pre-elaborada, únicamente en atención a la demanda de autoridades educativas que solicitan la

entrega de dicho documento, más que por una necesidad intrínseca de otorgarle sentido a su labor de enseñanza durante la fase interactiva con sus alumnos.

La actividad pre- interactiva no significa para los maestros un proceso de planificación racional, sistemática, intencional y consciente de la acción futura, más bien, es una actividad dirigida hacia la reproducción de patrones de conductas tradicionales, adquiridos a lo largo de su experiencia, mediante la imitación o diseños intuitivos que consideran mejores.

-Durante la labor de planeación los profesores no logran vincular su pensamiento y reflexión pedagógica con la realización de estrategias didácticas, que permitan crear puentes entre su acción educativa, la actividad intrínsecamente constructiva del alumno y la atribución de sentido a los contenidos escolares durante la interacción didáctica.

-En el estudio del caso III, la contrastación entre las teorías asumidas por la profesora y sus teorías en uso, permitió explicar que su práctica docente está guiada por la influencia de las *teorías explícitas constructivistas*. Por las siguientes razones:

-En relación con la concepción que la profesora mantiene sobre la forma en que aprenden sus alumnos, se identificaron rasgos de tipo constructivistas desde sus teorías implícitas hasta su actuación didáctica con los alumnos, ya que la profesora considera que los alumnos no aprenden repitiendo información, sino mediante la realización de estrategias de aprendizaje, que involucran su capacidad cognitiva, afectiva y social. De esta manera, atribuye una enorme importancia a la autonomía y autorregulación por parte del alumno, concibiéndolo como un agente protagonista y responsable en la construcción de su propio aprendizaje.

-Asimismo, atribuye una enorme importancia a la actividad discursiva y a los intercambios comunicativos entre los alumnos para la construcción progresiva de significados sobre los contenidos escolares. En este sentido, utiliza la interacción lingüística como un instrumento para enseñar y aprender en el aula; lo cual se

traduce en actividades didácticas que promueven el uso del lenguaje oral y escrito bajo interacciones entre profesor y alumnos y entre iguales, con la finalidad de comunicarse y comprender los temas escolares, prescindiendo de la repetición y memorización de información y, utilizando el análisis, la discusión y la argumentación como métodos de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis para ella, aprender significa comprender y construir significados sobre los contenidos escolares en contextos colaborativos de trabajo, que implica a su vez la evolución de las ideas previas de los alumnos hacia estructuras cognitivas más elaboradas.

Por lo tanto, bajo esta concepción pedagógica, la profesora desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje de naturaleza esencialmente colaborativa e interactiva. Por ejemplo:

- ✓ La lluvia de ideas para activar esquemas previos o hacer recapitulaciones de lo aprendido.
- ✓ El resumen que considera es una herramienta de aprendizaje que permite el desarrollo capacidades superiores del pensamiento como la habilidad de análisis y síntesis.
- ✓ El esquema expositivo para guiar el sentido de los contenidos o para contribuir a la reflexión de los alumnos sobre la lectura o la escritura.
- ✓ La escritura compartida entre pares o por equipos, donde los estudiantes elaboraban la respuesta a la actividad mediante la escritura empleada como ejercicio para aprender.
- ✓ Finalmente, mediante la intensa actividad colaborativa y discursiva en torno a los contenidos escolares, la profesora logró traspasar progresivamente el control de las actividades a los integrantes de cada equipo, quienes gradualmente lograban construir sus propias conclusiones sobre el tema.

Respecto a la dimensión de planeación, los datos expresan que la maestra admite la coexistencia de diferentes posiciones pedagógicas e ideas educativas acerca de su labor pre e interactiva. En este caso, se percibe lo realizado en la propia práctica y se integran también otros sentidos que proporcionan los textos curriculares a la planeación para lograr, en palabras de la profesora, “la formación de alumnos independientes y autosuficientes”.

Aunque los profesores de los tres estudios de caso hayan decidido descargar un formato de planeación ya elaborado para desarrollar su práctica docente; la diferencia de este caso III reside en que la profesora logra hacer una selección, jerarquización y reflexión adecuada sobre cuáles de las actividades educativas propuestas por la planeación son las más idóneas para promover la construcción social del conocimiento.

Por lo tanto, el diseño de situaciones didácticas, no solo se delega a expertos, sino que en este caso, se asume también como parte fundamental de la tarea docente, vinculando su pensamiento pedagógico con la acción educativa.

La adaptación que la profesora hace en el diseño de la planeación didáctica a las necesidades del grupo escolar, representa la posibilidad de desplegar sus competencias educativas y poder sustentar y defender sus diseños didácticos, sus gustos y preferencias pedagógicas que le atribuyen un matiz personal a la producción educativa.

Finalmente, en este corto pero significativo pasaje de experiencia propia en una primaria pública, se tuvo la oportunidad de compartir reflexiones y experiencias de aprendizaje con algunos profesores, que con sus dudas y con sus fuertes dosis de realidad práctica, han ido enriqueciendo, pero también complejizando la propia concepción de la forma en que se aprende y se enseña en los centros escolares.

La exploración de las teorías y creencias de maestros de educación básica y el punto de vista de varios autores, contribuyeron a formar la trama de esta investigación, que representa ahora una escalera para llegar hasta la resignificación de la práctica docente; no obstante en un horizonte pedagógico

más lejano, posiblemente, se descubrirá que hay que arrojar esta escalera si se pretende seguir la utopía educativa, porque aunque haya servido en un tiempo y contexto determinado, podrá carecer de sentido en el próximo futuro educativo, que exigirá otras verdades relativas como nuevos instrumentos para analizar la complejidad de las realidades educativas.

## Referencias

- Becerril, S. (2001). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Carranza, M., Casas, M., Díaz, K. (2012). *Buenas Prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista*. México: Polvo de Gis.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Argentina: Aique.
- Coll, C. (2008). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Coll, C. (2002). *Lenguaje, actividad y discurso en el aula*. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. (pp. 387-411). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2002). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. (pp. 157-185). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C., Marchesi A. y Palacios J. (2002), compiladores. *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II*. Madrid, España: Alianza.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia J., Solé, I., Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2002). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. (pp. 437-458). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Correa, N., y Rodrigo, M. (2001). *El cambio de perspectiva conceptual en las teorías implícitas sobre el medio ambiente*. España. *Revista Electrónica Infancia y Aprendizaje*. Vol. 4-2001

- Eco, U. (1980). *El nombre de la rosa*. Milán, Italia: Grupo Editoriale Fabbri Bompiani, Sonzogno, Etas S.p. S; Milán.
- García, B., Loredó, J., Carranza, M. (2008). Artículo electrónico: *Análisis de la práctica educativa en los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista electrónica de investigación educativa (REDIE), Universidad Autónoma de Baja California, México. <http://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Gómez, M., Pozo, J.I. (2001). *La consistencia de las teorías sobre la naturaleza de la materia: una comparación entre las teorías científicas y las teorías implícitas*. España. Revista Electrónica Infancia y Aprendizaje. Vol. 4-2001.
- Imbernón, F. (2008). *Taller sobre Metodología participativa en la universidad. Estrategias de participación del alumnado*. Universidad de Barcelona, España.
- Kane, R. Sandretto, S. I. Heath, S. (2002). *Telling half the History: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics*, Review of Educational Research, vol. 72, no. 2, 177-228.
- Medina, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento escolar*. Buenos Aires Argentina: Grupo editorial Lumen.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M. (2012). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Pozo, J. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Mortimer, E. (2001). *Perfil conceptual. Formas de pensar y hablar en las clases de ciencias*. Madrid. Revista Electrónica Infancia y Aprendizaje. Vol. 4-2001.

- Porlán, R., Pozo, M., Martín, J. y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. Informe de una investigación*. España: Colección Investigación y enseñanza. No. 16.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla, España: Díada.
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Madrid, España: Alianza.
- Pozo, J. Gómez, M. (2001). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Revista Electrónica Infancia y Aprendizaje. España. Vol. 4-2001.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.
- Pozo, J. y Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. y Rodrigo, M. (2001). *Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual*. España. Revista Electrónica Infancia y Aprendizaje. Vol. 4-200.
- Quintanilla, L. (2008). *La transición del conocimiento cotidiano al científico, presentación de clase en la Universidad Pedagógica Nacional*. México.
- Sandín, Esteban M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Señoriño, O., Vilanova, S., García, M., Natal, M. y Lynch, M. (2012). *Concepciones de evaluación en profesores de formación. Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas, naturales y humanidades de la Universidad de Mar de Plata, Argentina*. Revista de evaluación educativa.

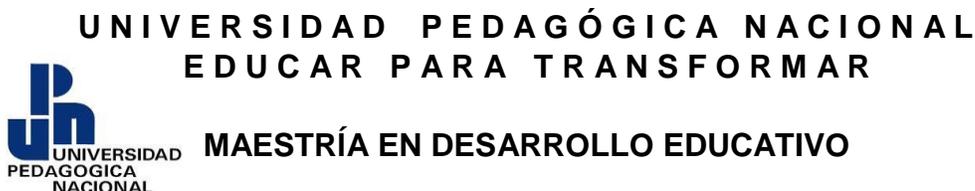
- Simón, M., Triana, B. y Camacho, J. (2001) *La construcción del concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas*. Revista Electrónica Infancia y Aprendizaje. Vol. 4-200.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. España: Morata.
- Trillo, F. (2012). *Tres formas de hacer escuela*. Santiago de Compostela, España. Revista de Docencia Universitaria. Vol. 10, No. 2.
- Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid, España: Editorial Escuela Española.
- Vilanova, S. García M. B. y Señorino, O. (2007). *Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 9, No. 2.
- Vilanova, S., Mateos-Sanz, María del Mar; García, María Basilisa. (2011). *La concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. II, No. 3. México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Zabalza, Beraza, M. (2001). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. España: Alianza.
- Zabala, Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona, España: Graó.





## Anexos

### Guión de planeación de entrevista semi-estructurada.



#### Entrevista semi-estructurada: Práctica docente en educación primaria

Explorando las concepciones de los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### (Planeación y realización de actividades)

-Fecha: \_\_\_\_\_ -Grado escolar: \_\_\_\_\_ -No. de entrevista: \_\_\_\_\_ -Lugar: \_\_\_\_\_

-Nombre: \_\_\_\_\_ - Edad: \_\_\_\_\_ -Sexo: \_\_\_\_\_ -Formación profesional: \_\_\_\_\_ -Años de servicio: \_\_\_\_\_

Estimado profesor (a), el siguiente es un instrumento de investigación, cuyo propósito es explorar las concepciones y creencias de ustedes como docentes acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, acerca del sentido y la realización de las actividades didácticas con los niños de educación básica. Por consiguiente le solicitamos que responda con la mayor sinceridad posible, ya que sus datos serán empleados de manera confidencial con carácter investigativo.

#### Dimensión I: Planeación

1.- ¿Qué ha significado para usted la RIEB 2011?

1.1.- ¿Cree haber cambiado sus concepciones sobre cómo planear sus clases? (nos podría hablar un antes y un después)

1.2.- ¿Cree haber cambiado sus prácticas educativas? (nos podría hablar un antes y un después)

2.- ¿Cuáles considera que son los beneficios de diseñar una planeación para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje?

3.- ¿Cuáles son los pasos que piensa se pueden seguir para diseñar una secuencia didáctica?

4.- ¿Cuáles son los elementos que considera para diseñar sus planeaciones o secuencias didácticas?

**5.-** ¿En qué orden cree que se organizan los temas, contenidos y conceptos que se presentan durante la clase?

**5.1.-** ¿De qué manera cree que se pueda llevar a cabo esta organización?

**6.-** ¿Al planear sus clases trata de hacer un esfuerzo para encontrar la relación entre los temas a abordar? (si) (no)

**6.1.-** ¿De qué manera cree que se pueda llevar a cabo?

**7.-** De la lista de elementos que se presentan a continuación, ¿cuáles considera que son las fuentes de información que se emplean para elaborar las planeaciones?, (donde el número 1 es el más importante y el número 4 de menor importancia)

1) A partir del diagnóstico que se hace de los intereses y necesidades educativas de l@s alumn@s ( )

2) A partir de los contenidos de los libros de texto ( )

3) A partir de las recomendaciones que hacen los expertos en educación. ( )

4) A partir de páginas de internet, como: [www.lainitas.com](http://www.lainitas.com) ( )

5) Otras \_\_\_\_\_

**8.-** Al planear sus clases, ¿cree que es importante tomar en consideración los conocimientos previos de l@s alumn@s? Si ( ) No ( )

**8.1.-** ¿De qué manera piensa que se pueda llevar a cabo?

**9.-** ¿Qué materiales educativos cree que se pueden emplear para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?

1) Acervos de la biblioteca escolar y del aula

2) Materiales audiovisuales, multimedia e Internet

3) Plataformas tecnológicas y software educativo, como los portales *Explora Primaria*

4) El libro de texto

**9.1.-** ¿Para qué considera que se puedan emplear?

**10.-** Al planear sus clases, ¿de qué manera piensa que se pueden tomar en cuenta las diferentes capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?

**11.-** Cuando planea piensa usted en ¿qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes, comprendan y reflexionen lo que están aprendiendo? Si ( ) No ( )

11.1.- ¿Cuál cree que podría ser un buen ejemplo?

12.- De entre las siguientes actividades, ¿cuáles considera pueden formar parte de una clase ideal? Organícelas según crea adecuado.

<b>Relación de actividades didácticas para la clase</b>		<b>Organización de la clase ideal de acuerdo a su proceder</b>
---	--	--

<b>Relación de actividades didácticas para la clase</b>	<b>Organización de la clase ideal de acuerdo a su proceder</b>
1.- Repetición del contenido aprendido, para crear hábitos de estudio en los alumnos y así minimizar el olvido. <b>c</b>	<b>Inicio de la secuencia didáctica a</b>
2.- Utilizar recompensas para aquellos alumnos cuyo interés es bajo en clase y así continuar exponiendo el tema. <b>j</b>	<b>Inicio de la secuencia didáctica i</b>
3.- Exposición del concepto o tema por parte del profesor <b>a</b>	<b>Inicio de la secuencia didáctica e</b>
4.- Consulta de fuentes para la búsqueda de soluciones <b>d</b>	<input type="checkbox"/> Teorías implícitas directas <input type="checkbox"/> Teorías interpretativas <input type="checkbox"/> Teorías explícitas acerca del constructivismo
5.- Estudio individual sobre el libro de texto, subrayando las ideas principales del texto para elaborar un resumen <b>c</b>	
6.- Evaluación, empleando varios instrumentos, pero sobre todo el examen escrito. <b>b</b>	
7.- Activación y mantenimiento del interés en el alumno hacia el tema. <b>e</b>	<b>Desarrollo de la secuencia didáctica c c c</b>
8.- Exposición por parte del profesor de una situación problemática o tema. <b>e</b>	<b>Desarrollo de la secuencia didáctica f j c.1</b>
9.- Contraste entre diferentes puntos de vista. Debate, diálogos simultáneos, trabajo colaborativo. <b>d</b>	<b>Desarrollo de la secuencia didáctica d d d</b>
<b>10.- Evaluación escrita, sin haber dado a conocer los criterios para que los alumnos no se confíen y estudien b</b>	<input type="checkbox"/> Teorías implícitas directas <input type="checkbox"/> Teorías interpretativas <input type="checkbox"/> Teorías explícitas acerca del constructivismo
12.- Autoevaluación, hetero-evaluación y retroalimentación <b>g</b>	<b>Cierre de la secuencia didáctica b</b>
13.- Guiar al alumno con actividades de aprendizaje orientadas más hacia el resultado de lo que aprendieron más que al proceso <b>c</b>	<b>Cierre de la secuencia didáctica h</b>
14.- Dialogo profesor-alumno <b>f</b>	<b>Cierre de la secuencia didáctica g</b>
15.- Dictado de ideas principales para registrar lo esencial de cada asignatura y así contribuir a que el alumno no olvide lo enseñado. <b>c</b>	
16.- Comparar las respuesta de los alumnos para dar a conocer dónde está el error <b>c.1</b>	<input type="checkbox"/> Teorías implícitas directas <input type="checkbox"/> Teorías interpretativas <input type="checkbox"/> Teorías explícitas acerca del constructivismo
17.- Indicar directamente la funcionalidad de la tarea <b>i</b>	

12.- De entre las siguientes actividades, ¿cuáles considera pueden formar parte de una clase ideal? Organícelas según crea adecuado.

1.- Repetición del contenido aprendido, para crear hábitos de estudio en los alumnos y así minimizar el olvido.		<b>INICIO</b>
2.- Utilizar recompensas para aquellos alumnos cuyo interés es bajo en clase y así continuar exponiendo el tema.		
3.- Exposición del concepto o tema por parte del profesor		<b>DESARROLLO</b>
4.- Consulta de fuentes para la búsqueda de soluciones		
5.- Estudio individual sobre el libro de texto, subrayando las ideas principales del texto para elaborar un resumen		
6.- Evaluación, empleando varios instrumentos, pero sobre todo el examen escrito.		
7.- Activación y mantenimiento del interés en el alumno hacia el tema.		
8.- Exposición por parte del profesor de una situación problemática o tema.		
9.- Contraste entre diferentes puntos de vista. Debate, diálogos simultáneos, trabajo colaborativo.		
10.- Evaluación escrita, sin haber dado a conocer los criterios para que los alumnos no se confíen y estudien		
11.- Aplicación del nuevo conocimiento o ejercitación del contenido		
12.- Autoevaluación, hetero-evaluación y retroalimentación		
13.- Guiar al alumno con actividades de aprendizaje orientadas más hacia el resultado de lo que aprendieron más que al proceso		
14.- Dialogo profesor-alumno		
15.- Dictado de ideas principales para registrar lo esencial de cada asignatura y así contribuir a que el alumno no olvide lo enseñado.		
16.- Comparar las respuesta de los alumnos para dar a conocer dónde está el error		
17.- Indicar directamente el diseño y funcionalidad de la tarea		

**13.-** De las siguientes situaciones, ¿en cuáles cree presentar mayor dificultad al momento de diseñar una situación didáctica?

- 1) La formulación de objetivos de aprendizaje (si) (no)
- 2) En la secuencia y ordenamiento de actividades (si) (no)
- 3) En la selección de contenidos y materiales educativos (si) (no)
- 4) En la selección de estrategias de enseñanza (si) (no)

**13.1.-** ¿A qué cree que se deba tal situación?

:

**14.-** ¿Cree que es importante distinguir los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las asignaturas en el diseño de las situaciones didácticas? Si ( ) No ( )

**14.1.-** ¿Podría mencionar un ejemplo?

### **Dimensión II: Realización de actividades didácticas**

**15.-** ¿Considera importante realizar actividades motivadoras al inicio de sus clases? Sí ( ) No ( )

**15.1.-** ¿Cuáles piensa podrían resultar actividades motivantes para sus alumnos?

**16.-** De las siguientes estrategias de enseñanza- aprendizajes, ¿cuáles de ellas considera que emplea con mayor frecuencia? (Señale sólo tres opciones en orden de importancia)

- 1) Exposición de mi parte el mayor tiempo de clase ( )
- 2) Empleo de trabajo colaborativo con l@s alumn@s el mayor tiempo de clase ( )
- 3) Dictado de las ideas principales de cada asignatura ( )
- 4) Lectura y subrayado de un texto ( )
- 5) Exposición de lo desarrollado ante el grupo ( )
- 6) Organización de debates ( )
- 7) Elaboración de síntesis ( )

**16.1.-** A su parecer, ¿por qué emplea estas estrategias con mayor frecuencia?

**17.-** ¿Considera importante la creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de sus clases? Si ( ) No ( )

**17.1.-** ¿De qué manera piensa que se pueden lograr?

**18.-** Durante su desarrollo profesional, le ha surgido la duda acerca de ¿cómo aprenden sus alumn@s? Si ( ) No ( )

**18.1.-** ¿Cuál ha sido su respuesta?

**19.-** Algunas dificultades y fortalezas de aprendizaje que ha logrado observar en los alumnos tienen relación con:

- 1) Creer que la mayoría de mis alumnos difícilmente pueden aplicar lo aprendido en situaciones nuevas y distintas a las que les enseñe (si) (no)
- 2) Considerar que la mayoría de mis alumnos no cuentan con estrategias propias de estudio que les permitan aprender a aprender (si) (no)

3) Considerar que casi todos mis alumnos son capaces de subrayar las ideas principales de un texto y plasmarlas en su cuaderno en forma de resumen, pero creo que les cuesta trabajo explicarlo con sus propias palabras ante el grupo (si) (no)

**20.-** A su parecer el precepto aprender a aprender se refiere más a:

- 1) La adquisición de técnicas y procedimientos que hacen eficientes a los alumnos para aprender.
- 2) Es ante todo un saber hacer, esencialmente procedimental, para que el alumno sea capaz de procesar la información.
- 3) Aprender a aprender requiere de la activación de motivos, actitudes, conceptos y procedimientos que impulsen esa necesidad de resolver la situación-problema planteada.

**20.1.-** ¿Por qué lo considera así?

**21.-** ¿Cuáles considera que son los principales retos a los que se enfrenta al poner en práctica lo pensado previamente durante su planeación?

**22.-** Durante su enseñanza, ¿considera importante introducir actividades que estimulen la confianza y sensación de logro por parte de l@s alumn@s? Si ( ) No

**22.1.-** ¿De qué manera piensa se puede lograr?

**23.-** A través de su enseñanza, ¿cree que es importante fomentar en sus estudiantes el desarrollo de hábitos de estudio y de la autonomía para aprender por sí solo? Si ( ) No ( )

**23.1.-** ¿De qué manera considera se puede lograr?

**24.-** ¿Cuál cree que sea la mejor forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes?

**24.-** ¿De su práctica docente a partir de las cuestiones planteadas, cambiara algo en ella? Si ( ) No ( )

**24.1.-** ¿Cómo cuáles aspectos consideraría importantes cambiar?

**25.-** ¿Consideraría interesante participar en una propuesta formativa referente a la concepción constructivista de la educación?

Si ( ) No ( )

**25.1.-** ¿Cómo cuáles aspectos de su práctica docente cree podría mejorar?

**26.-** Finalmente profesor(a), usted tiene un sinfín de historias profesionales que compartir a lo largo de su labor formativa, con base en ello, ¿Podría compartirnos que significa para usted ser maestro?

## Pilotaje de entrevista

**Entrevista semi-estructurada: Práctica docente en educación primaria**  
Explorando las concepciones de los docentes acerca del proceso enseñanza-  
aprendizaje  
**(Planeación y realización de actividades)**

### Transcripción y sistematización de respuestas

<b>DIMENSIÓN I: PLANEACIÓN</b>
<b>1.- Seguramente profesor(a), usted tiene un sinfín de historias profesionales que compartir a lo largo de su labor formativa, con base en ello ¿podría compartirnos que significa para usted ser maestr@?</b>
<b>Sujeto I:</b> Ser maestra es trabajar directamente con personas, con seres humanos, prepararlos para tener una mejor vida, conocimientos, valores, convivencia y prepararlos para lo mejor para que ellos tengan mejores cosas para la siguiente etapa.
<b>Sujeto II:</b> Siempre lo he comentado y lo digo a los padres de familia amo mi profesión, me gusta mi trabajo, lo hago con mucho cariño, y me ha dado muchas satisfacciones por lo menos por parte de mis alumnos y alguna que otra madre de familia. Pero en conclusión amo mi trabajo.
<b>Sujeto III:</b> Es ah! Parte de lo que yo elegí para poder ayudar a entender, guiar a los chiquitos, me encanta tratar con niños. Nada más que estoy viendo que durante el proceso de 33 años los niños, la actitud de los padres todo ha cambiado mucho, mucho. Han ido cambiando temas, instrumentos hasta la forma e tratar al maestro. Entonces si es triste ver como el maestro ha ido pues decayendo en lo que al principio era tu principal, tú como base principal y ahora que ya no tienes ni apoyo ni nada de nada ósea, ya no representas más que una persona.
<b>Sujeto IV:</b> Ser maestro es aquella persona que imparte o transmite los conocimientos para este caso para los alumnos en cualquier aspecto.
<b>Sujeto V:</b> Creo que es algo muy importante para nuestro futuro y el de los niños que ahorita están en educación básica ya de aquí van a salir profesionales, de aquí va a empezar su camino para llegar algún lado, dependiendo de donde ellos quieran llegar, pero de aquí yo creo que ahora si como el nombre lo dice es un nivel básico de aquí tienen que aprender lo básico para que ellos en un futuro elijan si quieren o no quieren seguir. ¿Se ha tomado en cuenta su opinión para la elaboración de los programas? Al principio de los cursos si nos escuchaban, pero realmente no sabíamos si llegaban a su destino o si de verdad los ocupaban para poder hacer o transformar lo que habíamos dicho lo que habíamos hecho, este

utilizarlo. Simplemente los niños que en base a los libros trabajamos aquí en las escuelas. Y no se han creado las condiciones de mejora. Lo que nos hacían hacer, trabajar no llegaba a ningún lado. Entonces las personas que están bajo el cargo de hacer libros, sobre todo de crear un no sé una forma de trabajar de parte de secretaría de educación pública hacia los maestros al interior de los salones pues es totalmente diferente, porque no era lo que nosotros queríamos, entonces no se nos tomaba en cuenta en sí.

**Sujeto VI:** Compartir conocimientos con los niños, aprender de ellos también. Es un binomio maestro-alumno, yo aprendo de él y ellos aprenden de mí

## **2.- ¿Cuáles son los beneficios que la planeación tiene al desarrollar sus actividades de aprendizaje al interior del aula?**

**Sujeto I:** Si totalmente hay beneficios, es la base de la cual partimos para poder llevar a cabo las actividades cotidianas, organiza las actividades cotidianas del día a día y además organiza las actividades bimestrales. A partir de la planeación nos guía para que ver ¿qué vamos enseñar?, ¿cómo lo vamos enseñar? ¿Cómo vamos a participar?, ¿de dónde vamos a partir? Y ¿cómo vamos a evaluar?.

**Sujeto II:** Bueno principalmente cumplir con lo que se nos solicita por parte de la SEP, seguir su currículum, mmm. Lo curricular que maneja cada programa dependiendo del nivel para llegar a un propósito en común tanto de autoridades como nosotros frente a grupo. Eh...a veces puede haber planeaciones similares pero se modifican de acuerdo a las características de los niños, los momentos que vive la escuela, pero finalmente pretendemos llegar a un punto en común que es que los niños se valgan por sí solos ante los problemas que se presenten a través de su vida laboral o no se económica sabiéndola resolver

**Sujeto III:** Si, porque hay este...buenos hay casos en los que cuales los niños no saben, hay casos que se tiene que planear o hay hacer las adecuaciones para con estos chiquitos que pues van aprendiendo de otra forma diferente que al final aprenden, n a la par que sus demás compañeros pero aprenden. Entonces si se tiene que hacer una planeación y se tiene que estructurar. Luego nos damos cada chasco, porque lo que planeamos primero pero a la hora de ver la realidad con los chiquitos, lo que escribimos ya no pudimos realizarlo porque no tuvimos la... 'sea los chiquitos a veces te ayudan y a te dicen no no tengo ganas, no trabajo y no avanzamos y está muy bonito por escrito lo que planeaste, adecuaste, lo hiciste bien. Una cosa es lo del papel y otra cosa lo que ellos quieren. Ahora si que el apoyo es importante.

**Sujeto IV:** Bueno, la planeación es aquella que nos va guiando para poder llegar hacer una enseñanza con **un** proceso, en el cual voy a empezar a desarrollar y a terminar, porque muchas veces sino planeamos nada más improvisamos. Improvisar puede alterar los resultados que queremos. La planeación debe ser que nos va guiando a donde queremos llegar.

<p><b>Sujeto V:</b> ah si claro! Porque no llegas en blanco, ósea llegas ya sabiendo que tema vas a dar , que vas hacer dentro del salón de clases y cómo vas a ir manejando esos temas</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> A partir de ella... este ves lo que tus alumnos requieren para eso es necesario planear, no nada más así. De allí partes para que tus alumnos...que quieres darles a conocer a tus alumnos. Mayor organización</p>
<p><b>3.- ¿Qué ha significado para usted la RIEB 2011?</b></p>
<p><b>Sujeto I:</b> Para mí, es parte de mi trabajo y de mi práctica docente, se toma en cuenta integración en todos los campos.</p>
<p><b>Sujeto II:</b> Bueno... pues realmente es muy ambiciosa, desgraciadamente en México primero se planean o se tiene el programa, pero posteriormente, se ven las instalaciones o las cosas con las que cuentan las escuelas, los maestros o los alumnos. Eh... es muy ambiciosa, es buena pero no estamos aún preparados, de hecho tienen que ser escuelas de tiempo completo para abarcar todo y así realmente vamos a grandes rasgos tratando de cubrir lo principal de cada situación que está marcando la RIEB. Desgraciadamente, quienes se enmarcan de realizar estas reformas son personas que no tienen a veces ni un solo contacto, es más ni siquiera tienen una formación docente normalista o de ningún tipo son simplemente funcionarios que responden a lo que se les solicita en el momento, pero no tienen contacto ni con los padres de familia, ni con los niños, ni con su entorno, que nosotros si tenemos día con día.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> ah! Te digo la verdad cuando nos enseñaron la RIEB no todo no lo enseñaron correctamente entonces hay gente yo me incluyo entre ellas que no la entendí correctamente,. Porque lamentablemente en este año en el 2011 en mi caso mío de mi a mí me cambian cierran las escuela donde yo estaba una la mandan a jornada ampliada y la otra mandan a cerrar entonces en ese tiempo eN mandan a estructuras educativa y ya no tuve oportunidad de conocer lo que es la RIEB, solo lo poquito que me llegue a enterar y leer fue de lo que pues ya más o menos porque realmente RIEB es difícil en mi persona.</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> ¿La guía 2011?, es un cambio al que nos enfrentamos para salir de... una etapa. La palabra reforma quiere decir que en suma modificación a lo que nosotros vamos a llevar a cabo</p>
<p><b>Sujeto V:</b>Pues es...importante porque este...pues ahora si que va ir cambiando todo ósea va a empezar a cambiar todo y con ello mismo los alumnos pues tienen que ver con ellos y que finalmente lo que más importa es como salgan ellos, como vayan aprendiendo, como vayan evolucionando en su trayectoria escolar</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> Cambios positivos</p>
<p><b>3.1.- ¿Ha cambiado sus concepciones sobre cómo planear sus clases?</b></p>
<p><b>Sujeto I</b> Si, las adecuaciones curriculares que se deben llevar a cabo, la integración de los chicos, los planes de acuerdo a las necesidades del grupo. Ha</p>

mejorado mi forma d planear las clases la ha mejorado y solicita mayor preparación del docente para poder hacer dichas adecuaciones.

**Sujeto II:** Yo creo que sí, antes nosotros presentábamos, bueno seguimos presentando formas de motivar a los alumnos, peor ahora buscamos que el alumno razone lo que está haciendo y porque lo hacen. Antes, anteriormente venían objetivos generales, particulares, ya manejando lo que se pretendía en el momento. Actualmente se pretende que el alumno razone y sepa porque hace las cosas y les puede servir en su vida cotidiana. Desgraciadamente, aún sus padres de estos niños no están preparados de esa manera que los ayuden a concientizarse de porqué de las cosas también son autoritarios en cuanto al trabajo y a la forma en que educan a sus hijos.

**Sujeto III:** si hasta el formato, porque en turno matutino nos mandan formato, este... que va encaminado a... y en el turno vespertino nos dejan un poquito más libre para elaborarlo conforme nosotros creemos que les va a ayudar a los chiquitos. Pero este si ha cambiado. Me ha creado dificultades porque a veces no encuentro de planearlo de tal manera, buscando los objetivos, los aprendizajes específicos y la variedad con la que tengo los alumnos tanto matutino, como vespertino a veces no coincido con unos y con otros entonces si me cuesta un poquito de trabajo.

**Sujeto IV:** Pues sí, porque ahora ya lo hacemos por bloques, mmm... si por bloques, por proyectos lo que antes no se hacía la planeación de acuerdo a las actividades por separado.

**Sujeto V:** En la universidad que yo iba aunque finalmente no estaba en grupo ya nos pedían planeaciones cuando íbamos hacer el servicio social, este así y todo tipo de intervención, aunque fueran pocas si hubo intervenciones; entonces si ya te pedían la planeación. Entonces este si si ya me toco planear desde el 2011

**Sujeto VI:** Si, un poco ha cambiado un poco, ríe...porque con lo de la RIEB se parte de los aprendizajes esperados, que pretendes alcanzar con tus niños

### **3.2.- ¿Ha cambiado sus prácticas educativas?**

**Sujeto I:** Te comentaba que yo solo he mi planeación y mi trabajo a partir de la reforma. Entonces no sé cómo serían las planeaciones, antes pero si tienen que ver la reforma educativa como se llevan a cabo las planeaciones actualmente.

**Sujeto II:** Yo creo que sí. Porque inclusive ahorita actualmente con el libro de Desafíos pues el niño debe de manejar un contenido previo para poder trabajar y llegar a la conclusión de la problemática que presenta el libro de Desafíos, cosa que antes era más mecánico el trabajo y ahorita el maestro tiene que buscar las estrategias y contenidos que lleven al alumno a que comprenda, pero es muy difícil por la forma en que están educados nuestros alumnos. Ahora los niños están más despiertos gracias al internet a todos las computadoras y lo que pueden

investigar a través de ellos, cuentan ya con un conocimiento previo que antes no era muy tomado en cuenta. Hay niños que manejan mucho mejor la computadora que uno, claro que se han perdido otras habilidades en cambio de. Si bien hay niños atendidos con estos medios hay otros que no cuentan más que con lo tradicional sus cuadernos, sus libros y sus lápices.

**Sujeto III:** Si porque hay chicos que me lo exigen porque no pude continuar con esas formas. Por ejemplo mmm.. cuando tengo que poner dos chicos uno que no sabe leer y no comprende, tengo que utilizar ahora el entre pares entonces eso no viene dentro de la RIEB. Cuesta trabajo porque tengo que sacar a uno de sus compañeritos más adelantado y pedirle que me ayude con el otro. Es un beneficio, porque le puede ayudar pero si el otro chiquito no está al 100% convencido de que lo están ayudando entonces es difícil, y es lo que no me agrada

**Sujeto IV:** Pues sí, porque ahora eh...los alumnos son los que llevan a cabo las actividades, uno como maestros pues nada más, les sirve como guía, ellos hacen se puede decir todo el proceso y nada más vamos guiando lo que van haciendo.

**Sujeto V:** No, no todo ha sido igual. No he visto tanto el cambio de una a otra reforma

**Sujeto VI:** También, un ejemplo? Mmm.. en las si cambia si cambia te digo porque no somos nosotros lo que lo sabemos sino con los niños ellos también nos hacen que podamos aprender de ellos.

#### 4.- ¿Cómo diseña una secuencia didáctica?

**Sujeto I:** Se supone que bajo un enfoque por competencias de planear, este.. Competencias y habilidades tener que saber qué es lo que hay que aprender, cómo se va organizar a partir de allí y que tipo de competencias y habilidades se tienen que desarrollar a los chicos.

**Sujeto II.** Principalmente voy explorando que es lo que saben los niños, eh... algunas cosas se anotan otras se comentan, eh... posteriormente, les pongo un propósito de la clase que vamos a trabajar, que es lo que vamos hacer. Por ejemplo, en español analizamos los tres proyectos que maneja el contenido del libro y este se les va proponiendo cosas como entrevistas, como hacer masas, ósea irlos interesando en el bloque. Posteriormente, trabajamos con el libro, porque el libro te induce a través de sus preguntas al método de la construcción del conocimiento.

**Sujeto III:** Bajo las actividades que vamos que va planeando, como yo creo que vayan surgiendo, nada más que a la hora que la clase ya le tengo alomejor alguna actividad tengo que cambiarla un poquito para que los chicos la comprendan mejor, no como esta exactamente planeada por el avance, sino que la tengo que modificar un poquito y ya en la práctica los chiquitos la piden de otra manera.

**Sujeto IV:** mmm... muchas de las áreas están correlacionadas, ósea tienen una relación, por ejemplo español con Naturales o con Geografía, entonces se va

<p>haciendo la secuencia y la formación de los mismos trabajos.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> Pues observas el tema que va a dar y buscas la forma ya conociendo a tus alumnos de que a ellos les llame más la atención ¿no?. Si son visuales, si son auditivos. Entonces tu buscas la forma en la que ellos este comprendan de mejor manera el tema y ya de allí es de donde empiezas a desglosar lo didáctico, que material vas a ocupar para trabajarlo, este de qué manera les vas a dar la explicación acerca de dicho tema.</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> A partir del aprendizaje esperado que nos marca nuestro plan y de allí desarrollamos, este... de lo que pretendemos también alcanzar se va diseñando la secuencia didáctica</p>
<p><b>4.- ¿Cuáles son los elementos que emplea para diseñar sus planeaciones?</b></p>
<p><b>Sujeto I:</b> Principalmente el plan nacional, el plan, perdón, educativo, este los temas que nos pide cada grado, en este caso, de 6°, entonces los temas que aplico de acuerdo a mi material didáctico que viene en el libro de texto principalmente y bueno de allí a ver qué elementos se toman para hacer la planeación.</p>
<p><b>Sujeto II:</b> Mmm... pues para empezar no hay que perder de vista el propósito o lo que pretendemos en el contenido. Realmente, el manejar luego los términos se me complica un poco, porque realmente es lo mismo, todos llegamos a un meta en común llevar al niño. Entonces aquí manejan determinados proyectos, actividades para llegar a un fin y es lo que primero se tienen que tomar en cuenta, las características de los niños, la cantidad, al disposición del tiempo, porque ahora con la biblioteca, computación, a veces podríamos relacionar los temas pero a veces como es algo nuevo no estamos en esa comunicación que debería de haber en las escuelas.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> Empleamos. Ósea aquí utilizo lo que es la biblioteca, porque los de biblioteca nos ayudan en este caso, los padres que vienen a leer también es una ayuda para mí porque no nada más soy yo sino ellos también y vienen e dirección que es otra parte el ayuda junto conmigo a continuar apoyando.</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> Pues...los aprendizajes esperados y los programas, en los contenidos que marca el programa, la secuencia didáctica y los aprendizajes esperados a los que vamos a llegar</p>
<p><b>Sujeto V:</b> Pues obviamente es el uso de... de...bueno más bien tener conocimiento del tema ¿no? ósea porque no puedes llegar y enseñarles algo que en realidad no lo sabes. Primero, primero es si el conocimiento, el dominio de mis temas, el conocimiento de que es lo que trata cada tema ¿no? para que ya posteriormente como te comentaba dependiendo si tus alumnos son auditivos, este... ya sea que utilices el pizarrón, les reproduzcas un video, les pongas alguna noticia por el radio para que ellos vayan apropiándose más de sus conocimientos.</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> ¿mmm? No te entiendo... ¿elementos?, ¿cómo cuáles?, el aprendizaje</p>

esperado,
<b>5.-</b> ¿En qué orden organiza los temas, contenidos y conceptos que se presentan durante la clase?
<b>Sujeto I:</b> Bueno se elige el tema, a partir del tema, mi principalmente ahorita con los proyectos, por ejemplo español tiene un proyecto que sería como el principal el proyecto y a partir del proyecto los temas que hay que trabajar, eh... después los contenidos de acuerdo al proyecto, se van sacando los contenidos y por lo mismo los conceptos de cada... dentro de cada contenido, que conceptos se manejan para poder.
<b>Sujeto II:</b> Pues yo creo que depende, por ejemplo cuando empezamos a analizar algo, una lectura y hay muchas palabras complicadas para los niños pues vamos empezando por allí, aclarándolas, recurrimos al diccionario, este... y son tan amplios se puede ir uno tan fácilmente por otro camino que tratamos de mantener el propósito inicial, la meta inicial.
<b>Sujeto III:</b> Trato de organizarlos conforme mi... es que lo manejamos por equipos van resolviendo el tema que les va tocando, hay así como se dice? Sorteando en equipos y cada equipo va haciendo su trabajo.
<b>Sujeto IV:</b> Pues los organizo en sí como lo está marcando allí en el programa, pero busco también para que sea más entendible a los alumnos, más sencillo a lo más complicado.
Dependiendo del programa de estudios. Tú te vas a este...acoplando a los temas que este... que te van pidiendo en el programa, porque obviamente no puedes estar todo revuelto cuando debe de llevar un orden, dependiendo del programa, me baso mucho en el programa.
<b>Sujeto VI:</b> mmm...
<b>5.1.- ¿Podría mencionarnos un ejemplo?</b>
<b>Sujeto I:</b> En este momento hicimos el proyecto de teatro, de obras de teatro o guión teatral y bueno empezamos de ver este: el concepto de obra de teatro, ellos prepararon su obra de teatro, leyeron obras de teatro y luego ellos fueron localizando los temas. El proyecto que maneja el libro es guión teatral entonces yo tome el concepto completo de obra de teatro para ver esto. Empezamos a leer fragmentos de obras de teatro, ellos eligieron algún cuento en específico que les gustara y ellos lo convirtieron a guión teatral.
<b>Sujeto II:</b> Mmm... por ejemplo ahorita trabajamos con... tengo doble turno, en la tarde tengo 4°, bueno aquí también tengo 3°, ya me acorde ahorita. Por ejemplo estábamos viendo desde el inicio de año empezábamos viendo el origen del hombre entonces se les mando al museo de antropología que cuenta para sus calificaciones. Posteriormente, el... lala... época prehispánica y se les envió al templo mayor y estábamos viendo la colonia y los mandamos al France Mayer. Es decir, con actividades que les interesen a los niños. Igualmente de matemáticas

podemos recordar, hacer cosas, lo hacemos en naturales crear los objetos. Recientemente, vimos el decímetro cúbico, que lo estudiaron con ayuda de sus papás. En artística, todo tratamos de relacionarlo.

**Sujeto III:** Trato de organizarlos conforme mi... es que lo manejamos por equipos van resolviendo el tema que les va tocando, hay así como se dice? Sorteando en equipos y cada equipo va haciendo su trabajo.

**Sujeto IV:** Este sería el de Español el que estoy tomando en cuenta, el que sería mmm... el tema de la enciclopedia, de conceptos, de textos informativos los relaciono con textos de Ciencias Naturales más que nada las actividades nos las va marcando el libro, nos va diciendo los que se relacionan, entonces tomo Español, tomo naturales y tomo Geografía.

**Sujeto V:** mmm... por ejemplo... en ... español hay un tema, hay un proyecta allí lo maneja por proyectos en el programa. Un proyecto que se llama la obra de teatro pues obviamente primero tienes que ver qué es una obra de teatro, cuáles son sus características, que se diferencia de una obra y un cuento. Entonces para que posteriormente ellos vayan identificando ya en las obras de teatro cuáles son sus elementos, o las acotaciones, los parlamentos, los diálogos, la voz narrativa. Entonces tienes que ir paso a paso para que al final de cuentas ellos como proyecto te entreguen un cuento que ellos hayan inventado, posteriormente ese mismo cuento te lo transcriban a una obra de teatro, identificando las partes que este conlleva.

Mi forma de trabajar es este darle un breve resumen acerca del tema, posteriormente se trabaja con los libros que les da la SEP, posteriormente para reafirmar se trabaja con un libro de apoyo que nosotros llevamos.

**Sujeto VI:** ... hay temas que si se relacionan con español, se relacionan con matemáticas, con ciencias, allí es de donde se va... se este, se les hace saber a los niños que este tema tal está relacionado por ejemplo con el área de Ciencias Naturales. Estamos viendo por ejemplo lo del volumen, estamos viendo Ciencias Naturales y Matemáticas y lo relacionamos. En cívica apenas les mencione algo

**6.- ¿Al planear sus clases trata de hacer un esfuerzo para encontrar la relación entre los temas a abordar?**

**Sujeto I:** sí. De hecho los libros lo manejan constante, vienen con eso, sobre todo español vinculado con Formación Cívica y Ciencias Naturales y un poco de historia por ejemplo. Ciencias estamos viendo por ejemplo, sobre contaminación en ciencias, problemas sociales con cívica, en Geografía sobre población y se vinculan vaya en las tres áreas. ¿Que genera la sobrepoblación? Se ve en geografía, problemas sociales que se ve en cívica con problemas de contaminación que se ve en ciencias. De hecho el proyecto de este bimestre 4 de español es hacer una carta de opinión sobre la sobrepoblación y los problemas de temas sociales que se vinculan con ciencias porque van hacer su exposición sobre

cómo sugieren ellos se solucionen los problemas de contaminación ambiental.

**Sujeto II:** Si, pues por ejemplo matemáticas cuando vemos a. C. , d. C. restamos cuantos años han transcurrido desde la época prehispánica hasta la fecha. Respecto a español hacen escritos referentes, -aunque se trabaja en la libreta de historia-, son escritos de...manera tal cual escrita porque además esta la otra parte de que comparten los alumnos lo que traen de sus visitas a los diferentes lugares y por ejemplo en Artística hacemos algún dibujo referente y los niños siempre están trayendo cosas para comentar y compartir.

**Sujeto III:** Si cuando se prestan los temas, si. Por ejemplo con la narración con la lectura, pero esa lectura puede ser también de Historia, entonces ya estoy introduciendo y empezamos, ósea leer Historia y empezamos a pues aplicar a ver que entendieron, explícame que hiciste, ahora de allí, vamos a matemáticas: hace cuantos años sucedió y ya me metí a matemáticas. Entonces de allí puede pasarme a también a Civismo pero de repente los chicos dicen: maestra pero ya estamos en español y ahora en matemáticas y si porque todo tiene relación entonces tienen que ver que todos los temas están relacionados con español y matemáticas, ellos entienden que el hecho de narrar, leer, comprender, todo va relacionado con las demás materias. Este esfuerzo lo hago durante la realización de las actividades.

**Sujeto IV:** sí, por ejemplo la de Historia que estamos en lo que es la... acabamos de terminar el intercambio de productos que hay en este... en el entre la Nueva España con los conquistadores y los indígenas y los productos que había aquí y de los que habían allá, eso sería en Historia y en Geografía es la producción agrícola. Entonces allí va se va relacionando con que todo es producción, ósea agrícola de lo que se producía en aquella época y que no había aquí en México, que trajeron los españoles, en la actualidad que es lo que produce en la agricultura entonces ya son más que la misma actividad de la agricultura produce.

**Sujeto VI:**

**7.- De la lista de elementos que se presentan a continuación, ¿podría enumerar en orden de importancia las fuentes de información que emplea para elaborar sus planeaciones?, (donde el número 1 es el más importante y el número 4 de menor importancia)**

**1) A partir del diagnóstico que se hace de los intereses y necesidades educativas de l@s alumn@s**

**2) A partir de los contenidos de los libros de texto**

**3) A partir de las recomendaciones que hacen los expertos en educación**

**4) A partir de páginas de internet, como: [www.lainitas.com](http://www.lainitas.com)**

**5)**

Otras \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<p><b>Sujeto I:</b> ¿Nada más son las opciones?. Pues sería 1 contenidos de libros de texto, 2 a partir del diagnóstico y 3 lo que nos pide la secretaria, ósea la recomendación de los expertos y páginas de internet.</p>
<p><b>Profa. Teresita:</b> Aquí respecto a los expertos de educación, ¿ a quiénes se refieren?. Bueno desgraciadamente tenemos que poner atención a lo que manejan los “<b>expertos</b>” en educación como primer paso. Posteriormente, nos vamos a los contenidos, -en mi caso eh-, posteriormente al diagnóstico del grupo y simplemente Lainitas y lo que manejan en Internet, sería complementario a mi trabajo si es que me sirve o no con otras opciones.</p>
<p><b>Profa. María Alejandra:</b> A partir de los contenidos de los libros, diagnóstico, y páginas de internet por las recomendaciones.</p>
<p><b>Prof. Juan Solano:</b> Pues sería el número uno los libros de los mismos alumnos, también este cuando hay necesidad de consultar internet, también lo hacemos y los programas.</p>
<p><b>Profa. Maricruz:</b> la dos sería la uno, a partir de los contenidos de los libros de texto, la 2 la uno a partir del diagnóstico, la tres la 3 a partir de las recomendaciones de los expertos y si si también páginas de internet.</p>
<p><b>7.- Profa. Luciana:</b> El número 1 porque a partir del diagnóstico (1), de este partes para ver que aprendizajes, que contenidos los trae como que más....consolidados. Serían los libros (2) y este las páginas serían el tercer lugar y el cuarto las recomendaciones de expertos</p>
<p><b>8.- ¿Al planear sus clases, toma en consideración los conocimientos o experiencias previas de l@s alumn@s?</b></p>
<p><b>Sujeto I:</b> sí.</p>
<p><b>Sujeto II:</b> En todo momento se están tomando en cuenta.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> Si porque antes de esto pregunto qué saben, haber ¿alguien ha escuchado sobre el tema?, pláticanos y nos empiezan a platicar conforme a lo que aprendieron los años anteriores o lo que les han platicado sus abuelitos o sus familia, tíos. En base a eso ellos van dándose cuenta de conforme vamos leyendo de e introduciéndonos en el tema que tan real son sus conocimientos que vamos ir reforzando o vamos ir cambiando aquello que está mal.</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> Ah, si a ellos mismos les digo, aprendemos más de sus conocimientos de ellos, porque ellos mismos dan sus conocimientos, lo que ellos saben, entonces aprovechamos esa oportunidad que tenemos de que hay unos...este... como los mencionas que es aquello que conocen.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> sí</p>
<p><b>8.1.- ¿De qué manera?</b></p>
<p><b>Sujeto I:</b> Primero bueno la evaluación diagnóstica, que hicimos en agosto y de allí se sabe que se les podría enseñar y que no. A mí me ´paso mucho, por ejemplo, con este grupo que yo tenía que enseñar copretérito y pretérito y ellos no sabían</p>

que eran los verbos, entonces detectar que eran los verbos, bueno vamos a ver verbos en pasado y empezar a saber que son los verbos y localizar en su libro verbos en pasado. Les costaba mucho trabajo identificar los verbos.

**Sujeto II:** Hay niños que se tienen que hacer adecuaciones, entonces también debes aparte checar. Por ejemplo, aquí en el grupo tenemos tres casos de pues una niña si es de atención de usar y otros dos son de rezago escolar, principalmente por el abandono de sus padres. Este por ejemplo, esa niña no me maneja, este... suma con transformación, resta con transformación. Entonces mientras estas trabajando con los niños las transformaciones con ella se tiene que se tiene manejar directo y ya sentándome con ella y algún material que se tenga disponible se le trata de explicar la transformación a que se refiere ¿no?.

**Sujeto III:** En base a eso ellos van dándose cuenta de conforme vamos leyendo de e introduciéndonos en el tema que tan real son sus conocimientos que vamos ir reforzando o vamos ir cambiando aquello que está mal.

**Sujeto IV:** Por ejemplo, ahorita estamos en los este...fracciones ellos mismos este... comienzan a considerar que una unidad o cualquier aspecto es una este... esa cantidad es la unidad y ellos pueden de allí sugerir cuál es la mitad, cuál es ósea un medio cuál es un tercio de esa cantidad que les están dando para ir por lo menos a consumir algo, le dicen a ellos te vas gastar la cuarta parte de lo que te estoy dando, entonces ellos tienen que ver cuál es la cuarta parte de lo que les están dando para gastar.

**Sujeto V:** Si porque al principio de cada este... es como una pregunta detonadora haber: ¿quién sabe que es esto?, yo sé que es esto!. Entonces dependiendo de qué tanto ellos sepan acerca del tema es donde se empieza a abordar, hasta donde se va a llegar y hasta donde se comienza hasta donde se llega. Entonces es dependiendo de los conocimientos que ellos tengan.

**Sujeto VI:** ¿cómo lo hago?, pues mediante una lluvia de preguntas, los niños te van este... diciendo por sí solos que contenidos ya manejan o cuales conocen, cuales todavía se les hace normales.

**9.- ¿Qué materiales educativos emplea para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?**

<b>1) Acervos de la biblioteca escolar y del aula</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>2) Materiales audiovisuales, multimedia e Internet</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>3) Plataformas tecnológicas y software educativo, como los portales <i>Explora Primaria</i></b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
<b>4) El libro de texto</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>

**1) sí.**

**2) sí**

**3) si,** en ocasiones sobre todo han sido muy útiles de la página de la SEP,

<p>cuestionarios y demás</p> <p><b>4) Siempre</b></p>
<p><b>Sujeto II: (sin leer).</b> De todo, afortunadamente, en el transcurso de muchos años me he hecho de materiales didácticos, este... palpables, por ejemplo la manipulación de ellos. Los materiales audiovisuales me encantan, entramos algunas ligas que manejaban el libro de tercero anterior y otras que nos han propuesto. El libro de texto definitivamente sí.</p>
<p><b>Sujeto III: No lee el apartado.</b> Mira en este caso como no tenemos salones, lamentablemente multimedia no sirve, ni la computadora. Entonces en este caso yo me tengo que remitir al libro y al acervo de la biblioteca escolar ¿por qué?, porque en este caso no funciona ninguno de los (ríe) aparatos estos, ese es una. Cuando yo necesito que los niños investiguen, porque yo los mando investigar entonces si ya les remito a que vayan a internet y se metan a cierta página que les indica el libro y ya obtienen la información, pero lamentablemente aunque tenemos aquí los aparatos no funcionan</p>
<p><b>Sujeto IV:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- SI</li> <li>2.-SI, la sala de computación</li> <li>3.-Si</li> <li>4.- sí</li> </ol>
<p><b>Sujeto V:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.- si</li> <li>2.- si en ocasiones, pero si los he usado</li> <li>3.- No la verdad esos si nunca lo he checado</li> <li>4.- Sí</li> </ol>
<p><b>Sujeto VI:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.-El libro de textos</li> <li>2.-Plataforma</li> </ol>
<p><b>9.1.- ¿Para qué los emplea?</b></p>
<p><b>Sujeto I:</b> El libro de texto, generalmente se ocupa porque vienen conceptualmente los temas y las actividades que indica el libro, porque las actividades que vienen allí ayudan mucho para el aprendizaje eh... audiovisuales es para lo que ellos puedan aprender sencillo, me sirvió mucho en reciclaje, una cancioncita y demás para reafirmar.</p>
<p><b>Sujeto II:</b> Bueno, por ejemplo cuando vamos a nuestra clase de computación, ósea ellos me están manejando, por ejemplo los niños de tercer año algunas ligas en específico. Hay niños que como son a través de juegos se les permite explorarlos y ellos van avanzando de acuerdo a su nivel de conceptualización o de aprendizaje. Este... y muchas veces cuando venimos aquí al salón ellos dicen: maestra mire esta se parece al que estábamos viendo en educateques o</p>

dependiendo de la liga donde estemos.

**Sujeto III:** El libro de texto lo empleo en el desarrollo de la clase, porque al principio eh... volvemos a retomar, bueno vuelvo a preguntar respecto a lo que saben y ya respecto con lo que saben de ese tema empezamos a platicar y luego ya nos remitimos al libro para checar ya la información, ósea el desarrollo que va llevando el libro, y nos va llevando de la manita.

**Sujeto IV:** De por ejemplo, de lo de internet, tenemos pues la oportunidad de el de sala de cómputo ellos ya llevan un conocimiento y este... llevan ya un conocimiento previo de vamos a suponer de Español y van y lo reafirman en el salón de cómputo, por ejemplo de los poemas, un ejemplo los vemos en el salón ellos van e investigan otros poemas y hacemos algo de las características de los poemas.

**Sujeto V:** mmm... acervos de la biblioteca escolar es dependiendo de los temas que se vean por ejemplo nosotros. Te doy ejemplos de lo que hemos hecho, estábamos viendo lo que era fichas bibliográficas entonces me los lleve a la biblioteca y les dije haber! Van a tomar 5 libros y de esos 5 libros me vas a sacar la bibliografía de cada, con los datos que contiene cada libro. Entonces esa es unos acervos de la biblioteca. Esa información recabada la hacía en sus cuadernos, la pegaban, y así se quedaba la información.

**Sujeto VI:** Lo empleo para abordar el tema para este retroalimentar la actividad que ya hicimos previamente, después de la explicación, después de lo trabajado en cuadernos vamos al libro de texto.

### **10.- ¿Al planear sus clases, de qué manera toma en cuenta las diferentes capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?**

**Sujeto I:** Bueno es importante porque tienen estilos diferentes y pues ellos tienen que participar en alguno. Se ponen dos actividades que haya para aquellos no puedan. Por ejemplo, estamos viendo teatro y bueno algunos hacen el guión, otros a participar pero todos estamos viendo los mismos temas. Poco a poco se van integrando

**Sujeto II:** Pues aquí es un poco complicado, porque tenemos que estar trabajando principalmente en el hacer el hábito de estudiar del estudiante, aunque se oiga redundante, porque mucho de nuestros alumnos no tienen ese hábito de trabajo. Pero ya en ese caso, se hacen algunas adecuaciones en la planeación y a veces como ya somos maestras de muchos años pues empleamos algo más sencillo para los niños que tienen un nivel más bajo en comparación de sus compañeros. El estilo pues se les tiene paciencia, a ver a qué hora terminan, pues para que no terminen odiando la materia, tratamos de esperarlos. No sé nombres específicos de estilos de aprendizaje, pero hay niños que son muy rápidos, muy eficientes, siempre es un... de 37 o 40 unos 10 niños máximos y una parte ya ahorita ha aumentado otros 10 niños con bajo estilo de aprendizaje y la otra parte

<p>corresponde a los niños que están en el promedio.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> Aquí hay de todo eh...es que tengo que planear en las actividades como para que escucha, como para el que observa y para el que es... bueno de todo un poco integrar esto, por eso dije ahora si se me complica la forma de planear eso.</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> Bueno es de acuerdo a las características de cada uno de ellos, tenemos alumnos que son muy muy hábiles para actividades y otros que son un poquito menos hábiles. Entonces una actividad extra para ellos, que se nivelen un poquito o por lo menos se empareje del que va más adelante.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> mmm... ósea tu planeas así por ejemplo de que los conoces quiénes son lo que terminan en 5 minutos la actividad entonces se pretende y se hace que tengas ahh... actividades adicionales para esas personas que terminan más pronto, no se una hoja de sumas, una hoja de restas, una hoja de... donde ellos ocupen su tiempo en algo este... eh. Conforme vayan terminando se van entregando estas hojas</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> Para ello no todos tienen el estilo y el ritmo de aprender...todos tienen diferente y en unos de acuerdo a sus ritmos aprenden mucho más rápido y otros no son los que más requieren de nosotros</p>
<p><b>11.- Cuándo planea piensa usted en ¿qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes, comprendan y reflexionen lo que están aprendiendo?</b></p>
<p><b>Sujeto I:</b> Si. Cómo de qué manera a ellos les va a resultar interesante continuar con esa actividad, que les importe esa actividad</p>
<p><b>Sujeto II:</b> Sí, principalmente me gusta que sean variados, que sean diferentes a lo que manejaría el libro a veces monótono.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> ¿Qué actividades?, mmm...pues... (ríe), yo le hallo más este... a las actividades de los problemas ¿Por qué razón? Porque ellos no analizan lo que dice sino ellos creen que ya leyeron. Al leer creo que me están pidiendo esto, pero no están analizando, ósea no es tanto el español sino el problema es en las actividades que tienen que analizar, tienen que entender lo que están leyendo.</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> mmm... ¿dudas ante lo que se va a impartir?. Buenos si se tiene que hacer eso.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> bueno yo creo que... yo este...trabajo mucho con opiniones acerca de algún texto. T e digo yo si he trabajado mucho en ese aspecto y se los he dejado súper claro.</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> mmm... sí.</p>
<p><b>11.1.- ¿Podría mencionar algún ejemplo?</b></p>
<p><b>Sujeto I:</b> Pues lo que van hacer después de esto es exponer sobre contaminación y ya vimos los temas en formación, geografía y ciencias, para ellos si les motivo y</p>

ellos hicieron su investigación sobre cómo ayudan a la ecología, al medio ambiente, si usan una manera de reciclar. Ellos tuvieron que investigar qué implicaciones tenía a nivel económico y natural o ecológico y la idea del cartel o exposición que van a presentar es como convencer a sus compañeros de que participen en esa práctica que sugieren y eso les llamo la atención porque no era nada más lo tengo que investigar; sino voy hacer mi cartel y voy a convencer a mis compañeros de que reutilicen, de que reciclen, ósea lo que a ellos se les ocurriera para cuidar al medio ambiente. No es nada mas lo investigo que beneficios tiene; sino como les voy a convencer lleven a cabo una práctica de las que les estoy sugiriendo.

**Sujeto II:** Pues aquí principalmente les gusta, ya les está gustando la historia, - que es Distrito Federal en 3º-, porque han tenido ese acercamiento a los museos. En cuanto a matemáticas, yo así les digo, abiertamente te desafío a que lo contestes, se llaman problemas y no serían fáciles, es para que pienses y analices. Hay niños que sí, responden a ese reto y pues se les permite trabajar en parejas usando el libro. Desgraciadamente, a veces su nivel de...conceptualización matemática pues no les permite llegar al resultado, pero después se hace en el pizarrón para que les quede más claro.

**Sujeto III:** Problemas ¿Por qué razón? Porque ellos no analizan lo que dice sino ellos creen que ya leyeron. Al leer creo que me están pidiendo esto, pero no están analizando, ósea no es tanto el español sino el problema es en las actividades que tienen que analizar, tienen que entender lo que están leyendo

**Sujeto IV:** mmm... motivantes...yo tomo en cuenta más que nada los conocimientos que ellos tienen y ya es una plática un diálogo entre ellos y ellos mismo aportan sus conocimientos y se les hace mucho más interesantes por que ellos mismos quieren participar de lo que ellos conocen.

**Sujeto V:** Leemos alguna lectura este y es así de haber ahora tú me vas hacer tu opinión, **pero no quiero una opinión de dos renglones**, ósea quiero que me des una verdadera opinión crítica que me estés eh... analizando lo que me estás leyendo, no quiero que me pongas si me gusto el tema porque es muy interesante no!!, haber ¿por qué es interesante?. Entonces yo creo que si los estoy motivando a que reflexionen y que ponga alguna opinión crítica este y no crítica es criticar o el porque te está gustando o que no te está gustando y este y si se ha trabajado mucho en este aspecto.

**Sujeto VI:** silencio mmm... en el caso de matemáticas les gusta el manejo de material concreto.

**12.- De entre las siguientes secuencias didácticas. Selecciona aquella que más se adapte a su proceder.**

**Secuencia 1**

**Secuencia 2**

**Secuencia 3**

1.- Exposición por parte del profesor de una situación problemática	1.- Exposición por parte del profesor de una situación problemática	1.-Exposición del tema	1.- Exposición por parte del profesor de una situación problemática
2.- Dialogo profesor-alumno	2.- Consulta fuentes para la búsqueda de soluciones	2.- Estudio individual sobre el libro de texto	2.- Planteamiento de preguntas sobre la temática
3.- Contraste entre diferentes puntos de vista. Debate, diálogos simultáneos, etc.	3.- Exposición del concepto o tema por parte del alumno	3.- Repaso del contenido aprendido	3.- Exploración de diferentes soluciones al tema o problema
4.- Elaboración de conclusiones.	4.- Generalización del concepto o tema	4.- Prueba o examen	4.- Propuesta de conclusiones diferentes basadas en la información
5.- Generalización de lo aprendido	5.- Aplicación del nuevo conocimiento o ejercitación del contenido	5.- Evaluación	5.- Análisis de la información elaborada sobre lo aprendido
6.- Repaso de los contenidos, prueba o examen	6.- Prueba o examen		6.- Elaboración de conclusiones sobre la temática
7.- Evaluación, general y entrega de resultados	7.- Evaluación general y entrega de resultados		7.- Evaluación y retroalimentación

**Sujeto I:** la 4. ¿Por qué? Por la evaluación y retroalimentación, ósea se entiende allí porque terminamos el bloque y retroalimentamos.

**Sujeto II:** De manera así muy rápida sería: la secuencia 2.

**Sujeto III:** secuencia 4 porque viene aquí el planteamiento del problema, pensar como lo voy a resolver. Entonces aquí eh... la mayoría de las veces es en equipo tienen que pensar entre par, entre ellos para resolverlo y aquí van ellos buscando la información de cómo ir resolviendo lo que se les está planteando, y aquí discuten y empiezan a elaborar por equipos y cómo voy a este...solucionar mi problema que me plantearon y ya cuando ellos terminaron la resolución de su problema pasan por equipo a este a decir como lo resolví y se retroalimentan y que vean que: tú resolviste, este equipo lo resolvió de una manera aquel lo resolvió de otra, pero para llegar a una nada más.

**Sujeto IV:**

**Sujeto V:** Me parece que es la 4. ¿Por qué? siempre empiezo con la plática por parte mía para que los niños entiendan que es lo quiero a que lleguen, ósea por eso decía exposición por parte del profesor de una situación problemática, de ese punto parto siempre y ellos mismos lo tienen que captar y yo tengo que ver al final mmm... si se logró.

**Sujeto VI:** ah... ¿lo tengo que leer todo?. La 4...el punto no. 7 evaluación y retroalimentación

**13.- De las siguientes situaciones, ¿en cuáles presenta mayor dificultad al momento de diseñar una situación didáctica?**

- 1) La formulación de objetivos de aprendizaje
- 2) En la secuencia y ordenamiento de actividades
- 3) En la selección de contenidos y materiales educativos
- 4) En la selección de estrategias de enseñanza

**Sujeto I:** Yo creo que la selección de estrategias de enseñanza **¿por qué?** ver que sea algo que los atrape que les interese, que realmente lo estén aprendiendo y lo estén llevando a cabo a práctica. Cada área de conocimiento tiene su estrategia. Seleccionar una estrategia que sea pertinente que permita apoderarse de los contenidos pero también que resulte interesante.

**Sujeto II:** Yo creo que en parte la generalización del concepto o tema, porque desgraciadamente los niños no manejan el mismo vocabulario y si cuesta que se generalice el contenido o lo que se está pretendiendo que analice el contenido. En la tres no, porque en los libros que se manejaban antes el tema se va manejaba en todas las páginas, unas al principio, otras en medio y si los niños estaban listos pasábamos al siguiente aunque no fuera lo que continuaba en el momento. En la 4 ahorita con la reforma son muy ambiciosas, entonces desgraciadamente muchos de los niños no tienen el apoyo de sus padres, entonces a veces aplicamos las estrategias de diferentes formas, pero no son para todos, ni les resulta interesantes, ni productivas y son los niños que trabajamos aparte. No podemos dejar al bloque **¿cómo lo dijiste?**, al estándar, porque tarde o temprano nos enfrentamos a la evaluación de cualquier tipo y es el estándar y los avanzados los que sacan adelante el grupo.

**Sujeto III:** En la secuencia y ordenamiento de actividades. Porque aquí tenemos que pensar muy bien por dónde empezar y que continuar y que tomar en cuenta de cada uno de las formas de como aprenden los chicos y tengo que estar a tanta a todo eso. Entonces si a mi me cuesta un poquito más de trabajo esta parte.

**Sujeto IV:** Pues yo creo que en lo que me cuesta más trabajo es en la selección de estrategias. Porque muchas veces nos hace falta conocimiento acerca de estrategias, **¿cómo puedo obtener algo para llegar a eso, que me hace falta.** No cuento con esa estrategia, ya teniéndola sería un poquito más fácil.

**Sujeto V:** Yo creo que la selección de estrategias de enseñanza, Por las adecuaciones.

**Sujeto VI:** El número 2 que sería secuencia y ordenamiento de actividades y el 4 **¿Por qué la número dos?**. Ríe: **¿por qué será?** Es lo que más se me complica cuando hago mi planeación **¿A qué se debe esto?**, a pensar que tipo de actividades serán las adecuadas para poder dar ese tema y pudieran entenderlo

los niños. Por esta razón se relaciona con el punto 4 selecciones de estrategias de enseñanza.

**14.- ¿Cree que es importante distinguir los diferentes tipos de contenidos ( conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las asignaturas en el diseño de las situaciones didácticas? (si) (no)**

**Sujeto I:** Si y de cualquier forma como que no se pueden dejar de lado ninguno. Todos hay que tomarlos en cuenta. Para que se lleve a cabo realmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica si aprendemos no aprenden, si se puede enseñar, porque también hay secuencias en las que sino se eligen adecuadamente ello se pierden y uno también a la hora de estar dando clase. Hay no sé, temas que no se pueden trabajar por equipos y de forma individual se va trabajando.

**Sujeto II:** Así es.

**Sujeto III:** Si, porque en uno nos dan las actitudes, en otros nos presentan los mismos, ósea los alumnos no se comportan de la misma manera como creemos nosotros en el planteamiento y luego resulta que a veces ya nos da la sorpresota.

**Sujeto IV:** mmm... yo creo que es mejor sin discriminar. Porque todos los temas son importantes

**Sujeto V:** No yo creo que no es necesario, yo creo que de hecho debes de tomar en cuenta todo en conjunto para que esta planeación sea mejor, sea más significativo hacia tus alumnos.

**Sujeto VI:** mmm... ¿diferenciarlos? ¿Cuáles dijistes?. (sic) Diferenciarlos no. **¿por qué no es importante diferenciarlos?... ya no podría contestar**

**14.1.- ¿Podría mencionar un ejemplo?**

**Sujeto I:** Si y de cualquier forma como que no se pueden dejar de lado ninguno. Todos hay que tomarlos en cuenta. Para que se lleve a cabo realmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica si aprendemos no aprenden, si se puede enseñar, porque también hay secuencias en las que sino se eligen adecuadamente ello se pierden y uno también a la hora de estar dando clase. Hay no sé, temas que no se pueden trabajar por equipos y de forma individual se va trabajando.

**Sujeto II:** Mmm... permítame tantito, pues yo creo que loes tamos observando constantemente, no sé si sea a lo que se refiere, no tengo bien los conceptos, pero hay varios niños que tienen siempre una actitud positiva aprender. ¿Es así a eso se refiere?. **Gestos de confusión.** Yo creo que van como dicen por ahí juntos con pegados, hay algunos que inclusive no vienen en los libros que se toman en cuenta porque nos van a permitir seguir avanzando en los ¿conceptuales?, porque desgraciadamente los exámenes son los que manejan.

<b>Sujeto VI:</b>
<b>DIMENSIÓN II: Realización de actividades de aprendizaje</b>
<b>15.- ¿Realiza actividades motivadoras al inicio de sus clases? Sí ( ) No ( )</b>
<b>Sujeto I:</b> sí. Es importante porque hay que hacer una pequeña introducción que los interese en el tema y para una situación relajada.
<b>Sujeto II:</b> Pues sí, depende de que tema estemos trabajando, a veces hacer una recopilación de lo trabajado, este... y los niños argumentan. Aquí mucho les ha costado trabajo porque son cosas a ellos, más sin embargo siempre estamos recapitulando para poder avanzar.
<b>Sujeto III:</b> sí Hacemos lo que se llama esto... mmm...actividades de inicio del día. Entonces esto puede ser en matemáticas son ejercicios pequeños que haciendo operaciones o empiezo a leerles algún cuento algo que les llame la atención
<b>Sujeto IV:</b> Si es muy importante. Porque va hacer la llamada de atención hacia los alumnos y lo concentración a lo que uno va a dar.
<b>Sujeto V:</b> No, no. ¿Qué pasa entonces para llamar su atención? De hecho ya estos últimos días es así de sales tienes trabajo, sales a receso, te regresas y no te quiero ver afuera, te metes, comienzas a trabajar y no hay necesidad de que yo te esté hablando y si resulta. Porque si ya me he dado cuenta con ellos de que es un grupo en donde tengo que estar yo aquí, porque si me voy ellos no hacen nada, ósea no hacen nada. Entonces eso es lo que estoy tratando de trabajar con ellos que aunque este yo o no este yo ellos solitos se metan, trabajen y entonces ahorita si ha sido, de dan el toque te metes y te pones a trabajar. Tienes trabajo!. Si ha sido de esa forma un poquito más dura porque en esos aspecto si y no es solamente de que ósea puede haber otra persona delante de ellos y ellos no trabajan, ellos no la dejan trabajar, necesariamente tengo que estar yo maestra de grupo la que este aquí para que ellos comiencen a trabajar. Entonces es así ahorita es un poquito más duro en ese aspecto de que no te quiero ver afuera y si te veo afuera te vas con citatorio ¿por qué?, porque se deben cambiar esos hábitos que ellos tienen.
<b>Sujeto VI: sí.</b>
<b>15.1.- ¿Cómo cuáles?</b>
<b>Sujeto I:</b> Como parte de la ruta de mejora, actividades cotidianas como de matemáticas como operaciones mentales, en algunas ocasiones juegan el número venenoso, hemos hecho el navío e contenidos del tema, Normalmente en la entrada.
<b>Sujeto II:</b> Hoy empecé por ejemplo, leyéndoles una lectura de febrero que se me

<p>paso por la brevedad del bloque, pero procuró que se lea. Tú lo sabes hablando de la amistad, comentamos la lectura y siempre tratamos de que haya algo.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> Hacemos lo que se llama esto... mmm...actividades de inicio del día. Entonces esto puede ser en matemáticas son ejercicios pequeños que haciendo operaciones o empiezo a leerles algún cuento algo que les llame la atención?. Aunque tenemos uno que otro, no falta el inquieto.</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> pues....Sería....mmm...me gusta mucho plantearles o contarles chistes y en base al chiste trato que vaya de acuerdo a lo que ellos quieren y a lo que quiero llegar un pequeño chiste, entonces como que llama la atención eso.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> no.</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> mmm... déjame pensar... silencio. No que crees no te puedo responder.</p>
<p><b>16.- ¿De las siguientes estrategias de enseñanza- aprendizajes, cuáles de ellas utiliza con mayor frecuencia? (Señale sólo tres opciones en orden de importancia)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1) Exposición de mi parte el mayor tiempo de clase</b></li> <li><b>2) Empleo de trabajo colaborativo con l@s alumn@s el mayor tiempo de clase</b></li> <li><b>3) Dictado de las ideas principales de cada asignatura el mayor tiempo de clase</b></li> <li><b>4) Lectura y subrayado de un texto</b></li> <li><b>5) Exposición de lo desarrollado ante el grupo.</b></li> <li><b>6) Organización de debates</b></li> <li><b>7) Elaboración de síntesis</b></li> </ol>
<p><b>Sujeto I:</b> Tiene que ver con las asignaturas, pero normalmente es el uno trabajo colaborativo, el dos la exposición de mi parte y exposición de lo desarrollado ante el grupo.</p>
<p><b>Sujeto II:</b> Buenos pues precisamente, el... ¿Dónde está?, el trabajo colaborativo es el que más utilizamos porque así lo maneja el libro, que se comuniquen, que comportan. El número dos...pues tratamos de...elaborar síntesis de lo que se está trabajando, de lo que los niños compartieron y en el caso de que haya necesidad exposición por parte mía.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> Piensa mucho. Aquí tendríamos que empezar con el empleo de trabajo colaborativo, es que no es exposición de mi parte, sino explicación de mi parte y ya de aquí vienen y exposición de lo desarrollado ante el grupo.</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> Buenos sería a veces empiezo con subrayado de texto, luego sería la exposición por parte mía el mayor tiempo posible y luego esta de organización de debates.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> Es la... 2, la 4 que sería empleo de trabajo colaborativo el mayor tiempo de clase, lectura subrayado de un texto y elaboración de síntesis.</p>

<b>Sujeto VI:</b> 1, 3, 4
<b>16.1.- ¿Por qué?</b>
<b>Sujeto I:</b> Por ejemplo dictado de ideas principales en matemáticas, de conceptos, definición de promedio de media, de mediana, que hay que hacer. Lectura y subrayado es muy útil en formación cívica si lo leen, si lo comprenden pero cuando ellos subrayan y lo leen y lo van subrayando lo van captando las ideas principales.
<b>Sujeto II:</b> Buenos pues precisamente, el... ¿Dónde está?, el trabajo colaborativo es el que más utilizamos porque así lo maneja el libro, que se comuniquen, que comportan. El número dos...pues tratamos de...elaborar síntesis de lo que se esta trabajando, de lo que los niños compartieron y en el caso de que haya necesidad exposición por parte mía.
<b>Sujeto III:</b>
<b>Sujeto IV</b>
<b>Sujeto V:</b> mmm la de lectura y subrayado de un texto, te comentaba que yo les doy así como un breve resumen acerca de del tema, posteriormente, se les entrega su libro y ya vemos ah! Ahora yo te dicto 10 preguntas y de tú texto identifícame dónde están esas preguntas o las respuestas a esas preguntas o simplemente elabórame un mapa mental, un resumen. Entonces ellos tienen que leer, subrayar y a su vez hacer la actividad que se les está pidiendo, ese mapa se queda guardado en el cuaderno.
<b>Sujeto VI:</b>
<b>17.- ¿Considera importante la creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de sus clases?</b>
<b>Sujeto I:</b> sí.
<b>Sujeto II:</b> Sí. A mí ahorita estamos elaborando el periódico mural de febrero, pero ellos son los que generalmente, traen los materiales para hacer el periódico, mi pared tenía humedad y un padre d familia me hizo el favor de impermeabilizar. La infraestructura del salón de clase puede ayudarnos a la creación de ambientes de aprendizaje.
<b>Sujeto III:</b> Sí.
<b>Sujeto IV:</b> ¿el ambiente?, ¿ósea qué sea más agradable?. Si es importante creo que es la ambientación del momento y en este caso por ejemplo les decía del chiste los hace que se empiecen a llamar la atención pero a la vez también les empiezo a decir haber en la vida real como lo tomas esto, ¿lo has vivido? ¿lo has implementado?, ¿o lo has visto por lo menos en otra persona? Entonces que esta actividad sea motivante y el ambiente se les hace un poquito más agradable.
<b>Sujeto V:</b> sí porque el lugar en donde ellos se desarrollen que haya más confianza, va haber más aprendizajes significativos
<b>Sujeto VI:</b> sí.

<b>17.1.- ¿De qué manera?</b>
<b>Sujeto I:</b> Bueno primero que estén en disposición, no todos los días vienen en disposición de aprender, que sea un ambiente relajado tranquilo. De pronto también me ha tocado que hacer más tranquilo para estar atento. La curiosidad tiene que ver con el ambiente de aprendizaje para crear un ambiente de aprendizaje
<b>Sujeto II:</b> A mí ahorita estamos elaborando el periódico mural de febrero, pero ellos son los que generalmente, traen los materiales para hacer el periódico, mi pared tenía humedad y un padre d familia me hizo el favor de impermeabilizar. La infraestructura del salón de clase puede ayudarnos a la creación de ambientes de aprendizaje.
<b>Sujeto IV:</b> Jugamos, hacemos chascarrillos, o hacemos bromas o ellos me la hacen a mí, en fin. Ríe Para relajarse y no crean que los voy a parar y me los voy a comer; sino que ellos se relajen un poco, que voy a exponer algo nuevo.
<b>Sujeto V:</b> implica confianza entre alumno-alumno y alumnado-docente, porque igual yo no he sido ahorita con ellos como la... igual y... muchos me han criticado o por eso no que no soy así como la persona así de... soy tu maestro cállate y siéntate y ponte a trabajar no yo he tenido con algunos la confianza de que se han puesto a platicar conmigo: maestra de vez en cuando este hacemos bromas, si claro está siempre y cuando te respeten no tu los vas a respetar a ellos, ellos a ti que te respeten, pero creo yo que eso ha funcionado ósea el llevarse así tanto como la maestra la persona de autoridad que tenemos que respetar obviamente si sino llevarte así como una persona con la cual ellos puedan confiar. En algún momento si ustedes tienen la confianza de contarme el problema lo pueden hacer yo les puedo dar algún este... consejo algo y no hay ningún problema, hay personas que si se han acercado conmigo a contarme alguno que otro problemilla y creo yo que eso influye en que nos desenvolvamos bien dentro del aula.
<b>Sujeto VI:</b> ¿Cómo este? mmm... dándoles confianza, el salón sea un lugar agradable donde los niños se sientan a gusto. Entra todo lo que es limpieza se sientan a gusto estar en un lugar sucio pues no. Entre todos nos ayudamos para que estemos en un lugar agradable.
<b>18.- Durante su desarrollo profesional, le ha surgido la duda acerca de ¿cómo aprenden sus alumn@s? (Si) (No)</b>
<b>Sujeto I:</b> sí. Y bueno se nota de hecho hay quiénes son más auditivos, son más visuales, quiénes son más kinestésicos.
<b>Sujeto II:</b> Mmm... muchas veces.
<b>Sujeto III:</b> sí
<b>Sujeto IV:</b> mmm...pues sí.
<b>Sujeto V:</b> mmm... ¿cómo aprenden?, mmm... no, cómo aprenden por parte de ellos? , ¿o por parte mía, mía, mía?. Ósea yo no tengo problemas con ellos, no he

batallado con ellos, o bueno detalles de no me ponen fechas que digo finalmente no son tan indispensables, en cuanto a conocimiento no tengo quejas. Finalmente creo que estamos logrando lo que se pretende.

**Sujeto VI:** mmm... sí

**18.1.- ¿Cuál ha sido su respuesta?**

**Sujeto I:** Y bueno se nota de hecho hay quiénes son más auditivos, son más visuales, quiénes son más kinestésicos.

**Sujeto II:** Pero no de los estándar, sino de algunos en particular. Me enfrente en algún momento a un niño autista que me llevo a investigar con niños que tienen hiperactividad inclusive, me llevo a investigar cómo podría trabajar con ellos, porque no los entendía me ocasionaban problemas, fui a dos tres conferencias, aprendí el lenguaje de señas. Y en general hay niños que son visuales, otros niños son auditivos y yo prefiero trabajar con lo visual porque la mayoría de los niños son visuales.

**Sujeto III:** Hay!, a veces no lo sé, no los entiendo. Cuando, antes de todo los cambios que ha habido yo decía buenos mis alumnos aprenden bien, vamos en orden, llevamos una guía, pero a partir de que se empezaron la reforma y todo lo demás ya este... ahora digo como aprenden y aprenden de muy diferente forma sobre todo cuando tienes chiquitos con discapacidad. Ahora tienen más cosas que los distraen.

**Sujeto IV:** ¿Cómo aprenden?, o ¿cómo reflejan lo que han aprendido?. Se manifiesta en las actividades que se les presenta.

**Sujeto V:**

**Sujeto VI:** Si me hecho la pregunta, pero no me le he respondido. Lo que considero que al estar en un grupo unos aprenden de otros.

**19.- ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrenta al poner en práctica lo pensado previamente durante su planeación?**

**Sujeto I:** El reto principal creo es el de compromiso por parte de alumnos y padres de familia ¿no?, como que de pronto uno tiene planeado una actividad con un trabajo previo y no traen tarea, material.

**Sujeto II:** Pues en el caso con los niños con necesidades educativas, te digo con el autista no me podía comunicar con él y era desesperante, entonces lo hicimos a través del papel y posteriormente el niño se comunicó con mis alumnos del turno matutino. Con los demás lo que creo es que hace falta tiempo para estar repasando constantemente; no repasando, sino ejercitando, porque el aprender es ejercitar constantemente lo que hemos aprendido hasta pues ir avanzando y no ser regresivo.

**Sujeto III:** El reto primero es que ellos pongan atención, de que les llame la atención lo que vamos aprender, d que este tengan el ánimo de aterrizar, porque actualmente los chiquitos ya no quieren estudiar. Ya no les interesa mucho el

hecho de aprender a eso agreguémosle todos los medios de comunicación y si a eso le agregas que este las madres ya no están con ellos al 100% como estaban en épocas pasadas que eran las que llevaban y les enseñaban, les mostraban los valores entonces todo eso ha ido cambiando, ya no hay tan fácil la aceptación, ya no hay el hecho de los valores en los chicos ya les dé lo mismo el aprende

**Sujeto IV:** Pues a veces es la disponibilidad de los niños, a veces no vienen con esa disponibilidad de llevar a cabo lo que tú tienes planeado y eso hace que no se realice bien esta actividad o las mismas actividades que se imparten por parte de la dirección ya no te permiten hacer lo que tu tenías planeado, te modifica todo y dejas de hacer eso.

**Sujeto V:** pues obviamente que la tienes que ir modificando, ósea conforme vas llevando a la práctica tu planeación, nunca la puedes llevar tal cual. Siempre debe de haber una que otra modificación. Por ejemplo si tú tienes una actividad de en equipo de 5 personas, mmm... tienes 30 alumnos no en equipos de 5 personas. Entonces si ese día no vinieron dos para empezar tienes que modificar el número de alumnos que tiene que llevar el equipo si no te van a cuadrar. Entonces desde esas insignificantes este cambio que debe de haber. Igual lo planeas les voy a dar este ejemplo, pero con uno no les queda claro les tienes que dar otro más para que les quede más claro. Entonces va desde lo más mínimo hasta lo máximo que tienes que ir modificando conforme lo llevas a la práctica.

**Sujeto VI:** mmm... silencio ¿en la planeación?...a lo mejor sería un poco... un poco allí cuando los pequeños, algunos no todos no manejan bien o el manejo de reglas uno o dos que están fuera de lo que marcan las reglas del salón, pues los demás se distraen, un poquito sería eso.

**20.- Durante su enseñanza, ¿considera importante introducir actividades que estimulen la confianza y sensación de logro por parte de l@s alumn@s? (Si) (No)**

**Sujeto I:** si

**Sujeto II:** sí.

**Sujeto III:** si

**Sujeto IV:** Si es importante la confianza

**Sujeto V:** Si porque si ellos se sienten que realizaron de un manera buena la actividad, pues ellos se van a seguir esforzando para así continuar.

**Sujeto VI:** si es importante **¿Por qué es importante? Porque son aspectos motivadores en ellos**

**20.1.- ¿De qué manera?**

**Sujeto I:** Para esos niños que tenían actitudes diferentes si ha sido un apoyo importante el hecho de que quieran leer por ejemplo, cuando antes no leían. Y lo logre diciéndoles que hay confianza, que hay respeto, evitando las burlas por parte de sus compañeros que los lleva a ser tímidos a la hora de hablar, entonces

promoviendo un ambiente, hablando de ambientes de aprendizaje, de respeto, de igualdad de que estamos en este proceso de aprender y nos podemos equivocar porque estamos aprendiendo y... eso les motivo mucho y poco a poco empezó a querer participar mientras que los demás entramos en la dinámica.

**Sujeto II:** Yo siempre les he manejado que están en este grado es por algo de vez en cuando se les llama la atención pero siempre se les motiva para que sean mejores alumnos, se les informa de que el grado que sigue a veces es un poco más complicado, entonces hay que ser constante en el trabajo y responsables, tanto para padres de familia como a ellos, no es un juego es aprender, es venir y construir su conocimiento día a día.

**Sujeto III:** mmm...este haber el...cuando... bueno les puse una actividad de taparles los ojos con unos antifaces se los pusieron y salimos y yo los iba guiando, yo era la que iba viendo, entonces tenía yo que irlos guiando y ellos nada más se iban agarrando de los hombros y tenían que ir viendo y ahora si que teniendo la confianza de que yo los llevará por buen camino para que no se fueran a caer a lastimar ellos tenían, teníamos que hacer confianza en que no les iba a pasar nada.

**Sujeto IV:** Pues este diciéndoles miren ustedes son capaces de poder hacer esto y más. Esto que yo les estoy dando es este un ejemplo pero con sus actividades de ustedes, a lo que ustedes me traen que es un intento a veces supera lo que uno tiene pensado.

**Sujeto V:** Ahorita en matemáticas estamos viendo lo de media, mediana y moda. Entonces tu les dejas un problema no, haber necesito que me busques la media, mediana y moda. Entonces los que no son tan buenos en matemáticas llegan y te dicen aquí esta maestra ¿está bien? Y se los revisas lo tienes bien muchas felicidades te quedo muy bien!. Entonces ellos con tan solo hecho de ver su sonrisa como de satisfacción, de agrado, de. Entonces ellos se esfuerzan al siguiente tema para que la siguiente vez les vuelvas a decir muy bien! Te sacaste diez. Entonces eso ellos lo van transmitiendo.

**Sujeto VI:** ¿algún ejemplo?, pues durante mis clases normalmente fomento que estén en equipos y paso contantemente a observar y veo que niños están presentando dificultad en cierta actividad les pregunto que si le entendieron no le entendieron si saben que hacer y ya les doy como una breve explicación o ayudadita como se dice y de allí este... pueden arrancar

**21.- A través de su enseñanza, ¿fomenta en sus estudiantes el desarrollo de hábitos de estudio y de la autonomía para aprender por sí solo?**

**Sujeto I:** sí.

**Sujeto II:** sí.

**Sujeto III:** antes de terminar la pregunta contesta sí .

**Sujeto IV:** Sí, porque yo les digo, Bueno pues ustedes ya tienen esto, ustedes

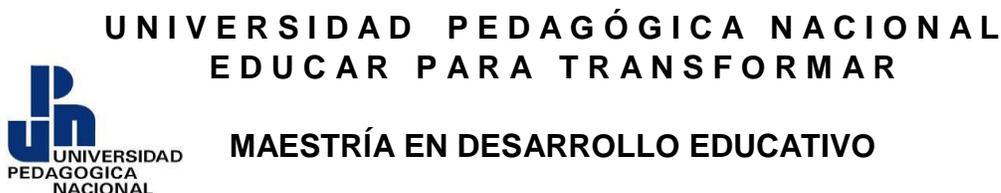
<p>mismos deben de buscar, ustedes deben de hacer sus propios maestros si ustedes se enseñanza solos, se adquiere esto a través de la práctica y con esto pueden obtener más y más ahora con los este medios como el internet que no lo hagan solo como entretenimiento.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> si</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> sí</p>
<p><b>21.1.- ¿De qué manera?</b></p>
<p><b>Sujeto I:</b> Sugiriéndoles van a realizar tal actividad, como lo van a llevar a cabo, ellos empiezan a leer a investigar. Matemáticas y Desafíos ayuda mucho en ese sentido, porque hay que leer y tratar de resolver la actividad y empiezan a cuestionarse: cómo lo hago, de qué manera. Esto les motiva mucho, empiezan a ser autónomos, a trabajar por su cuenta, y a investigar con los demás y conmigo.</p>
<p><b>Sujeto II:</b> Aquí principalmente en las escuelas oficiales nos hemos enfrentado a la formación de hábitos de estudio; puesto que en general son niños encargados con abuelos, solos o con mamas que siempre tienen mucha prisa, donde no tienen un lugar adecuado para estudiar, estudian donde sea. Entonces si se les encamina. Aquí en el salón, para empezar con disciplina, porque van al baño, - obviamente es un grupo que viene de 2º-, este para que no interrumpieran la clase porque entraban y salían constantemente. Entonces el que se respeten, quién habla que se lo permitan al otro, es aprender a convivir parte de los hábitos y darse cuenta de que si no terminan su trabajo, por lo menos conmigo y con autorización de su padres no van a gozar rápidamente el descanso.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> Yo les he pedido que busquen un lugarcito, que ellos elaboren sus tareas solos, que en dado caso que no no puedan entonces pedir ayuda a mamá o a papá haber explícame ayúdame, pero he pedido que lo realicen solos, en dado caso, y que aquí también en el salón de clases ellos realizan solos su actividad, a menos cuando lo marque el libro entonces si intervengo.</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> porque yo les digo, Bueno pues ustedes ya tienen esto, ustedes mismos deben de buscar, ustedes deben de hacer sus propios maestros si ustedes se enseñan solos, se adquiere esto a través de la práctica y con esto pueden obtener más y más ahora con los este medios como el internet que no lo hagan solo como entretenimiento.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> hábitos de estudio me cuesta un poco de trabajo, porque entra en lo que es las tareas. Entonces no aquí me están fallando mucho con las tareas, pero igual yo creo que allí tienen mucho que ver los papás, porque a los que si siempre se los traen bien checaditos diario me traen tareas, diario. No se d que forma solucionar el conflicto de crear hábitos de estudio en los alumnos.</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> mediante platicas que se relacionan con el área de...cívica se habla sobre este... todos los valores</p>
<p><b>22.- ¿Cómo evalúas los aprendizajes de los estudiantes?</b></p>

<p><b>Sujeto I:</b> Ahorita por ejemplo, en la exposición cada proyectito que hacemos en el salón, hablando de ciencias el proyecto que ellos van a presentar se va a checar si ellos entendieron el concepto de reciclar, reutilizar; lo verifico mediante como lo exponen, como se lo explican a sus compañero, si les queda claro. Además de su evaluación de conocimientos, sus trabajos que entregan cada semana o como se divide el bloque. Valor del examen escrito: un 50%, 60%. Este es la prueba grande de lo que aprendieron.</p>
<p><b>Sujeto II:</b> Pues no sé si sea la experiencia a pero los veo más grandes a mis alumnos, ósea el medio año que llevo trabajando con ellos los veo más capaces de resolver situaciones, la que menos se puedan imaginar, este... de manera colaborativa y con una buena actitud generalmente. Mi grupo por ejemplo, antes entraban corriendo con las niñas aquí se les ha dado prioridad a las mujeres que se les debe permitir el paso, porque ellos son caballeros, cuando alguien le falta su mesa corren varios por una mesa, son serviciales, son afectivos, este... aparentemente, o creo que a muchos niños ya no les enseñan a expresar sus sentimientos, pero cuando se les permite las maestras somos muy amadas y queridas a pesar de formarles esos hábitos que a veces no lo hacen de muy buena manera y es que a veces no hay concordancia entre la escuela y su casa.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> Hacemos exámenes escritos y orales. Me dicen que aprendieron cuando responden a las preguntas y se expresan correctamente, sabe de lo que está hablando, narrando hacia sus demás compañeros y hacia mi persona.</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> Con sus, bueno en parte viene lo que es el examen escrito, y sus cambios de conducta, utilizo mucho las escalas.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> ¿Cómo los evalúo? Hay varios rubros mmm... te doy los porcentajes el 40% examen escrito, 10% participación, 10% tareas, 10% conducta, 10 % asistencia y 20% cuadernos, que sus cuadernos traigan fecha, nombre, y orden en todos los temas que se piden.</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> mmm... silencio mediante una autoevaluación más el examen escrito sería otro que sería para todas las materias</p>
<p><b>25.-</b> ¿De tu práctica docente a partir de las cuestiones planteadas, cambiaras algo en ella? Si ( ) No ( )</p>
<p><b>Sujeto I:</b> sí. Yo creo que si para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p><b>Sujeto II:</b> Pues yo creo que muchas cosas.</p>
<p><b>Sujeto III:</b> sí</p>
<p><b>Sujeto IV:</b> Yo digo que sí porque, cada vez tenemos que ir cambiando no nada más estar en lo mismo, a pesar de mis años de servicio tengo que ir actualizándome. Sería mi forma de dar mi clase, buscar formas motivantes para que a ellos les llame la atención.</p>
<p><b>Sujeto V:</b> sí</p>
<p><b>Sujeto VI:</b> sí.</p>

<b>25.1.- ¿Cómo cuáles aspectos?</b>
<b>Sujeto I: ¿A partir de la charla?</b> No pues no sé.
<b>Sujeto II:</b> En alguna ocasión me daría ganas de sacar todas las mesas de mi salón y hacer cosas más locas y diferentes pero nos lleva mucho tiempo hacer ese tipo de cosas. Sin embargo, implementamos cosas que pues sean gratas, por ejemplo cuando ya acabamos de trabajar un bloque, ponemos un día de juego donde los niños pueden compartir y son cosas diferentes no sé si otras maestras se los permitan, claro cuidándolos siempre atendiéndolos, donde ellos dicen ya termine de trabajar y la maestra reconoce mi esfuerzo dándome un tiempo libre.
<b>Sujeto III:</b> Que estuvieran bien los padres con ellos. Hay veces que no podemos hacer ciertos experimentos, cambiaría esa parte, del hecho de que pudiéramos con mucha precaución hacer cierto tipo de experimentos, nada más que a veces el tiempo no se nos da (ríe), se va muy rápido. Pues se necesita dinero y los padres no pueden.
<b>Sujeto IV:</b> Sería mi forma de dar mi clase, buscar formas motivantes para que a ellos les llame la atención.
<b>Sujeto V:</b> Ser más estricta, te digo que muchas personas me han dicho ósea es que tú te debes de imponer te debes de empoderar. Yo siento si tú te pones en ese plan menos te van a responder ¿no? sería en eso hacerte un poquito más estricta y hora sí que hay veces que cuesta. Proponerme en si va s a decir algo lo vas a cumplir porque si no de allí te van a agarrar y se te van a ir, entonces en ese aspecto. ¿Eso de ser exigente te lo han transmitido los maestros? Si, si. De hecho cuando yo entre, entre en febrero entonces hasta este nuevo ciclo me dieron grupo, entonces yo ya había trabajado con primeros y cuando me dicen te toca sexto fue de ¡no por favor! Entonces me dijeron tu tranquila tú eso si fue lo primero que me dijeron tu ponte ruda, ponte en tu papel de autoridad, pero finalmente yo no pude, ósea yo llegué aquí y haber yo no quiero ser así yo quiero ser buena onda con ustedes pero necesito que ustedes me den respeto. Por eso se ponían los puntos claros si en algún momento necesitas algo te lo voy a dar pero con respeto no. Yo lo tomo de los dos ahora sí que ni muy muy ni tan tan Pero en eso si me gustaría ser exigente. De la universidad allí nos enseñaron a planear, práctica profesionales y de salí a una institución y hacer planeaciones para ir a la institución y hacer coloquios y exponer que es lo que querías haber hecho.
<b>Sujeto VI:</b> mmm... ¿qué cambiaría? Yo creo que centrarme más en los aspectos que más me cuesta trabajo, este...poner mayor énfasis como en esas cosas que me cuestan trabajo hacer para que después haya cambios. Por ejemplo me estoy dando cuenta de los dos aspectos de la planeación en la secuencia y ordenamiento de actividades y el empleo de estrategias de enseñanza.
<b>23.- ¿Estaría dispuesto a participar en una propuesta formativa referente a la concepción constructivista de la educación?</b>

<b>Sujeto I:</b> Sí. <b>Si he escuchado hablar del constructivismo.</b> La cuestión sería, no sé mucho en cuanto al compromiso por parte del maestro. En el momento de las planeaciones sucede mucho lo del tiempo, -no sé si lo comente-, a veces hay muchas actividades ceremonias, x actividades extras, muchas de las que impiden llevar a cabo.
<b>Sujeto II:</b> Sí, siempre y cuando me los justifiquen aquí. Con mucho gusto tengo muchas cosas que decirle al mundo antes de que me retire.
<b>Sujeto III:</b> sí.
<b>Sujeto IV:</b> si, se puede.
<b>Sujeto V:</b> Si me gustaría aunque ahorita ya no la tengo tan clara tu sabes que en la universidad era teórico, ¿qué otra había?, bueno había varias teorías entonces si ahorita ya no la tengo tan clara pero si era importante saberlo
<b>Sujeto VI:</b> sí.

## Transcripción de entrevistas



**Entrevista semi-estructurada: Práctica docente en educación primaria**  
Explorando las concepciones de los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.  
**(Planeación y realización de actividades)**

### T R A N S C R I P C I Ó N

-Fecha: \_\_\_\_\_ -Grado escolar: \_\_\_\_\_ -No. de entrevista: \_\_\_\_\_ -Lugar: \_\_\_\_\_

-Nombre: \_\_\_\_\_ - Edad: \_\_\_\_\_ -Sexo: \_\_\_\_\_ -Formación profesional: \_\_\_\_\_ -Años de servicio: \_\_\_\_\_

Estimado profesor (a), el siguiente es un instrumento de investigación, cuyo propósito es explorar las concepciones y creencias de ustedes como docentes acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, acerca del sentido y la realización de las actividades didácticas con los niños de educación básica. Por consiguiente le solicitamos que respondas con la mayor sinceridad posible, ya que tus datos serán empleados de manera confidencial con carácter investigativo.

### **Dimensión I: Planeación**

**1.- ¿Qué ha significado para usted la RIEB 2011?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 1
	Pues para mí cambios ha habido muchos desde que yo egrese estuvo la de 2003, esta que estamos viviendo ahorita y pues no me metido muy a fondo yo me dedico a enseñar y a eso, la verdad honestamente.
	Bueno este... de cierta manera en algún principio pues si nos sirve, no, para apoyarnos sobre todo para planear, bueno para hacer las planeaciones y avanzar didácticamente. Pero ya últimamente siento que ya está obsoleta a los contenidos que traen o manda la SEP. Entonces yo ya la siento obsoleta, ya en sí medio la ocupo, porque hay cosas que ya no concuerdan.
	Para mi retroceso en contenidos, ya no son los mismos contenidos, se busca desarrollar en los niños alomejor más competencias... pero competencias no tanto para la vida sino para el área laboral. Yo siento que han disminuido los conocimientos, los contenidos de aprendizaje tanto en español, en matemáticas y en las demás asignaturas, ya no están completos como en algún momento. Ahora ya no vemos el español desde el punto de vista sintáctico ni semántico ahora nada más se ve como embarrada cada contenido. Algunos maestros como yo que venimos de tiempo atrás tratamos de profundizar un poquito más con los niños, no intentamos solo con lo que nos marca el contenido tratamos de darles un poquito más d elementos a los niños para que se defiendan en la vida. Desde mi punto de vista se buscan más niños con habilidades digitales mmm... ¿cómo decirlo? En lengua extranjera porque por ejemplo en la escuela que trabaja en la tarde les dan clase de infles como apoyo por parte del colegio de Vista Hermosa seis meses, pero igual, les sirve yo no dudo que les sirva pero también veo que va encaminada hacia allá a generar mano de obra barata y calificada.

**1.1.- ¿Cree haber cambiado sus concepciones sobre cómo planear sus clases? (nos podría hablar un antes y un después)**

Nombre del profesor (a)	Respuestas a pregunta No. 1.1

	<p>No, ósea yo siempre he planeado de una forma y sigo haciendo a mi estilo, sólo se agregan algunos aspectos o cambiar el nombre, antes eran pues otros nombres, ahora son los formatos.</p>
	<p>Sí, de acuerdo a las necesidades de mi grupo, de acuerdo también a lo que me están pidiendo las autoridades por mes, lo que piden las autoridades y si ha cambiado. ¿Qué les exigen las autoridades maestra?, el contenido, las estrategias, este... las competencias; pero igual te digo que no a veces no concuerdan con lo que dice la RIEB.</p>
	<p>Si he tenido que cambiar. Cuando yo inicie mi labor educativa planeaba desde el punto de vista de un objetivo general que era ubicarlos alomejor para trabajarlo en un mes, después el objetivo particular trabajarlo en una semana y el objetivo específico con lo que iba a trabajar de cada asignatura o de cada tema en particular. Planeaba actividades a desarrollar que las iba adaptando de acuerdo a las características a las condiciones. Por ejemplo podemos escribir mucho pero si las condiciones este... cambian se tiene que ir adaptando si surgen como en este momento para ir al baño no se lo puedo otorgar, o el niño de aquel lado que ya se distrajo. Ahora partimos de trabajar aprendizajes esperados, ¿qué esperamos? Pero de acuerdo también a ello necesitamos ver qué aprendizajes previos tiene el alumno; si el aprendizaje que yo espero no concuerda con el aprendizaje que el niño ya debe de tener, pues tengo que regresarme para que se afiance el conocimiento previo para poder definir bien el aprendizaje esperado. De acuerdo también que esté relacionado con los contenidos que me marca el programa. Pero finalmente, también voy haciendo adecuaciones, ósea en todo momento en el ámbito de salón tenemos que ir adaptando las actividades aunque yo traiga 20 actividades planeadas, alomejor me surgen menos porque alomejor puedo hacer dos en una misma pero pudieron haber surgido más, porque las preguntas de los niños nos derivaron a otras cuestiones este... o requirió de una explicación mayor o bien el aclarar, no dejar que los niños se queden a medias, el buscar .He cambiado poco con la RIEB, porque he sido constante en mi forma de trabajar, busco la integración de los niños, que ellos cuestionen, no se contenten con el aprendizaje que tienen aquí. Les doy conceptos porque requieren del concepto, necesitamos investigar, necesitamos cuestionar y los induzco a ello, que investiguen, que cuestionen, que no nada más lo que yo les digo es lo...último sino que ellos sean capaces también de</p>

	<p>buscar algo más. La RIEB, no descubrió el hilo negro, el hilo negro no la ha descubierto nadie, yo creo que cada maestro vamos descubriendo el hilo cada año, cada año nos preguntamos: ¿cómo enseño esto?, ¿cómo atiendo a un alumno y a otro?, porque a pesar de que yo tenga 38 alumnos, son 38 personas diferentes, y puedo explicarles el tema de forma general, pero alguno de ellos quizás no le quedó claro de esa forma y si el alumno me pide que le explique pues le voy a explicar de la misma manera, pero también tengo que buscar de otra forma para que él me logre entender. Para mí el alumno siempre ha sido un ser humano con necesidades. Si yo nada más vengo doy mi clase y me contento con ello pues alomejor ya la hice y cobre mi sueldo sin mayor problema, pero sí como yo no nos contentamos con eso, creemos que la educación o la enseñanza, finalmente la educación no está en la escuela, la educación viene de casa, la enseñanza en el aula no es nada más venir y venir y dar ideas, dar el tema , pero de eso: ¿qué tanto está quedando en mis alumnos?.</p>

**1.2.- ¿Cree haber cambiado sus prácticas educativas? (nos podría hablar de un antes y un después)**

Nombre del profesor (a)	Respuestas a pregunta No. 1.2
	<p>No, bueno tengo yo una línea ya como enseño y me ha dado mucho resultado, con resultados en mis alumnos, en la olimpiada que he tenido en sexto año. <b>¿Podría compartirnos su experiencia en la olimpiada del conocimiento?</b>. Yo tengo mi estilo de enseñar, mi forma de ver los contenidos no me meto mucho en actividades lúdicas, más poner en práctica. A nivel zona obtuvimos el primer lugar y en el 2010 el premio de ENLACE.</p>
	<p>Sí, sí... es, ¿cómo te diré?, es que yo en sí completamente no la ocupo como tal, ósea si ocupo lo que necesito, pero así totalmente no, yo voy con el proceso de mis niños, hay veces que me piden una competencia, pero no la puedes ocupar tal cómo te está marcando ¿no?, porque las necesidades de los niños son totalmente diferentes en ocasiones. Con algunos si puedes implementarlas y en otros no. <b>¿A qué cree que se deba este desfase entre la realidad en las aulas y la RIEB 2011?</b>, pues yo creo que... quizás que los que están dentro</p>

	de la institución donde están haciendo los programas y todo eso, no están dentro de un aula, ese es el problema, nosotros nos enfrentamos diario con los niños y ellos no creo, ya tienen mucho tiempo que no están con los niños cada año cambian y cambian. Cada generación entre muy muy diferente, entonces hay que estar modificando.

**2.- ¿Cuáles considera que son los beneficios de diseñar una planeación para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 2
	Un beneficio no, yo... sólo me sirve más para los contenidos que trabajo, pero así que tenga muchos beneficios, muchas ventajas. La claves es cómo uno le enseña a los niños, no por hacer una planeación bien, por tener muchos aspectos mis alumnos van aprender. Ahora hay algunos compañeros que tienen unas planeaciones muy bonitas, muy bien hechas pero a la hora de enseñar no saben transmitirlo y yo soy al contrario, yo procuro enseñarles de la mejor forma y mi planeación es como una guía pero así de que la siga al pie de la letra no. Aparte lo que cuenta mucho es la experiencia, bueno lo años que ya tengo, bueno yo considero de los años que ya tengo.
	Primero, pues este...llevas un control acerca de lo que ellos tienen que ver y siguiendo las indicaciones, aunque hay veces que tienes que saltártelas no, tu planeas pero hay veces que las tienes que saltar porque no te alcanza el tiempo, no es suficiente el tiempo que tenemos, 4 hrs. para toda la planeación que te marca el bloque no. Por ejemplo, este bloque está muy corto y hay veces que hacemos maravillas no y no abarcamos totalmente las didácticas que uno planea.
	Pues sustancialmente no, no hay mayor avance, ósea finalmente siempre he tenido que planear: qué voy a trabajar, qué les voy a dar a los alumnos, alomejor con diferentes términos, pero siempre he tenido que planear eh... dentro y fuera del aula. Ósea no me están dando nada nuevo, para mí creo que nada más cambian las palabras, pero en esencia la forma la vamos cambiando. Alomejor vamos cambiando las formas por las características de los alumnos. Hace 30 años

	<p>no cuestionaban tanto como ahora, pero también eran niños mmm... más tranquilos, con menos problemas, porque teníamos como que socialmente un poco más formados a los alumnos, ahora tenemos que combatir con la responsabilidad familiar que ya son más los niños que viven con familias disfuncionales, en la que sólo hay mamá,-son en la mayoría de los casos-, y en las que el papá se aparece de vez en cuando, otras en las que el papá de plano ya no aparece y que bueno viven la situación otros más que viven con el novio de la mamá o que tienen que ir a vivir con la novia del papá. Entonces son también ya esas situaciones que nos han venido a complejizar la tarea educativa y nos hace como que un poco también convertirnos en poquito más allá que un maestro, porque el maestro no es nada más el que enseña, que viene y da la clase, sino que nos preocupamos un poco más por los problemas psicosociales que trae el niño, porque si el niño no me capta, también puede ser por algo: ¿qué está pasando allí?.</p>

**3.- ¿Cuáles son los pasos que piensa se pueden seguir para diseñar una secuencia didáctica?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 3
	<p>Pues sí, los básicos que siempre para un secuencia es el inicio, el desarrollo y retroalimentar... los ejercicios.</p>
	<p>Pues primero, ósea ver, primero lo que yo hago es ver el contenido del bloque, de acuerdo a los proyectos que están incluidos en los libros de la SEP no, pero igual no nada más en eso sino, en guías que tengo ósea voy acomodando y este... también viendo que tiene que ver con otras materias para poder planear. A partir de allí ya me voy con las estrategias. Ósea los temas después las estrategias, las actividades que voy hacer y las estrategias, Pero si te sirve como una guía, pero en ocasiones tienes que modificar las cosas; tú estás pensando que esa manera te va servir la estrategia que estas este...aplicando para cierto tema, pero en muchas ocasiones los niños no les queda claro y tienes que implementar otras estrategias e ir aumentando tu planeación. Nada más, te sirve como una guía pero nada más. En tú actividad diaria se modifica, se cambia.</p>
	<p>Mmm. ¡ya!. Tengo que planear: cuáles son las actividades</p>

	que voy a realizar de manera general con el grueso de los alumnos, mm...cómo voy a llegar al concepto o al tema que quiero darles, pero también tengo que hacer las adecuaciones curriculares de acuerdo a las necesidades del alumno que no ha consolidado la lectoescritura, del alumno que tiene déficit de atención, del alumno que tiene problemas familiares y que no me logra entender. Eh...me obliga a ser más observadora en ese aspecto. Fíamente puedo planear y leer 20 minutos y voy hacer estas preguntas pero la realidad nos rebasa porque si este momento el niño me dio una respuesta que no esperaba tengo que buscar, dar ese contexto a esa respuesta. Ósea nos obliga a estar más atentos a las necesidades de los alumnos, pero también a prever las posibles situaciones, tenemos que preverlas. Conforme vas conociendo al grupo te puedes ir compenetrando, puedes prever algunas situaciones pero no de todas, porque hay situaciones que surgen en el momento.

**4.- ¿Cuáles son los elementos que considera para diseñar sus planeaciones o secuencias didácticas?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 4
	Los aspectos, bueno son los conocimientos previos de los niños, este... el contenido nuevo que uno les va a dar a conocer y la retroalimentación o ejercicios como se trabajó lo que ya vimos.
	¿Mis secuencias?, <b>si los elementos</b> . El tema, mmm... subtemas, sobre todo acomodarlo como proyecto y a partir de allí eso, las estrategias, el material, eh...y abajo poner este... ¿cómo se llama?, cuando se modifican las actividades, se me fue el nombre... actividades extras que haces, tiene otro nombre pero no lo recuerdo en este momento.
	¿Cómo que elementos?. De mis libros de texto, de mi programa, de otros libros extras. Tengo que buscar otras fuentes, inclusive recurrir a internet en algunos momentos, porque ya no me puedo contentar solo con lo que me trae el libro de texto tengo que tener más elementos para poderles explicar a mis alumnos, me obliga a investigar para tener el conocimiento y poderlo ampliar. No me puedo contentar con lo que nada más sé, tengo que recurrir a otras fuentes escritas, libros auxiliares.


**5.- ¿En qué orden cree que se organizan los temas, contenidos y conceptos que se presentan durante la clase?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 5
	<p>Primero un ejercicio en el que tenga que ver con el tema, algo relacionado. Yo trato de inducirlos a ¿qué es?. Después ya les planteó cuál es el tema, cómo se trabaja. En el caso de matemáticas cómo resolver problemas, o si estamos viendo fracciones como se hace la suma de fracciones, pero haciéndolo yo con ellos. Algo que procuro hacer es ir de lo difícil a lo sencillo, porque muchas ocasiones tratamos de ver ejercicios muy fáciles y a la hora de poner en práctica son difíciles y ya no lo saben hacer, si yo lo hago al contrario, siempre con lo que es un poco más difícil.</p>
	<p>Primero, yo intento dar los conceptos, bueno yo a mi manera. Primero los conceptos, incluso ellos me ayudan a investigarlos, ósea se queda de tarea o algo ¿no?. Cuando llegan a clase vienen yo con un poco del tema no, y ya de ahí empiezo a dar el tema. Pero sobre todo, a partir de primero unos conceptos y ya de ahí ellos me ayudan, casi... a mí me gusta que ellos lo realicen más yo no dárselos, como lluvia de ideas vamos ya organizando los temas.</p>
	<p>Previamente el fin de semana. Bueno diseño primero mi planeación bimestralmente, pero de acuerdo a esto, tengo que recurrir a la separación, a revisarlo por semana, que temas voy a trabajar y si hubo algún tema que me quedo de la semana anterior porque se suscitaron algunas situaciones que no permitieron concluirlo con los alumnos pues tengo que tomarlo en cuenta para esta semana. Ósea recurrir a la revisión de lo visto y de lo que voy a aver de contenidos nuevos para poder ver.</p>

**5.1.- ¿De qué manera cree que se pueda llevar a cabo esta organización?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 5.1


**6.- ¿Al planear sus clases trata de hacer un esfuerzo para encontrar la relación entre los temas a abordar? (si) (no)**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 6
	Sí.
	Sí

**6.1.- ¿De qué manera cree que se pueda llevar a cabo?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 6.1
	Ah... por ejemplo, ósea comúnmente los temas que son de información, de exploración concuerdan ¿no?, entonces ya no tengo que ir totalmente, ósea si lo marco en la planeación como tema de formación y como tema de exploración, pero los enlace y ya sé que de esa manera que ya los vi. Incluso, ósea español, con exploración también se unen. Por ejemplo en este, tema estuvimos viendo, en este mes, estuvimos viendo exploración sobre los medios de transporte y viene también en español de manera de cómo se van a escribir y ósea se conjugan.
	Veo que relación puedo tener, ósea obviamente siempre vamos a tener relación con español, matemáticas en las demás asignaturas. En historia porque manejamos temporalidad, tiene sus años que alomejor no es muy importante o no es tan necesario para los niños manejar ciertas fechas. Pero por ejemplo, si ubicarlos en la línea del tiempo hablamos de números, de décadas, de siglos, de milenios, que es manejar los números. Este... en geografía también manejamos las demisiones que también son

	<p>números. En ciencias naturales también manejamos números. Vemos relacionando español y matemáticas en todo momento. En español vamos a aplicar porque el niño va a narrar va a explicar, oralmente va a expresar que entiende del libro de historia que entiende de lo que le están dando, que entiende del libro de geografía, que entiende de cada uno, ósea los contenidos los vamos relacionando. Finalmente existe esa transversalidad que nos hablan la RIEB, que digamos no es nada nuevo, porque siempre hemos buscado como relacionarlos, En formación Cívica igual, hacemos que el niño contextualice su vida cotidiana con los contenidos, que es importante por ejemplo que entienda que es la democracia, pero esa democracia la tiene que vivir en el salón , cómo se respeta su opinión, como nos respetamos, como trabajamos los valores, cómo maestra si quiero que si mi alumno sea libre cómo le enseño yo a ser libre, como le doy yo la libertad para que sepa manejar la libertad, como le enseño el respeto si yo no respeto. Ósea los valores se enseñan ejerciéndolos.</p>

**7.- De la lista de elementos que se presentan a continuación, ¿cuáles considera que son las fuentes de información que se emplean para elaborar las planeaciones?, (donde el número 1 es el más importante y el número 4 de menor importancia)**

**1) A partir del diagnóstico que se hace de los intereses y necesidades educativas de l@s alumn@s (    )**

**2) A partir de los contenidos de los libros de texto (    )**

**3) A partir de las recomendaciones que hacen los expertos en educación (    )**

**4) A partir de páginas de internet, como: [www.lainitas.com](http://www.lainitas.com) (    )**

**5) Otras \_\_\_\_\_**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 7
	<p>Pues lo principal son los libros de texto, ¿Por qué?, porque de allí nos basamos a los contenidos que están de acuerdo a su edad y al grado en que estamos, de allí ya nos vamos a los intereses de los niños que ya van parte de los ejercicios, y ya de allí de las recomendaciones que hacen los expertos...</p>

	pues yo no lo considero mucho y de la página de Internet, yo si utilizó algunas páginas, pero sólo como ejercicios para retroalimentar, pero así de guía no.
	Primero, a partir de los contenidos de los libros de texto, después a partir del diagnóstico que se hace de los intereses de los alumnos, eh...después a partir de las recomendaciones de expertos en educación y al último las páginas de internet ya son como un apoyo nada más. <b>Maestra, ¿por qué considera importante primero los libros de texto?, porque se supone que esos son los temas que tienen que abarcar durante el bloque, no por... ¿cómo te diré?, no porque los necesiten, sino que tienes que abarcar los temas aunque están muy...mal libros realmente, tienen muy poco contenido y luego nada más te dan por encima los temas, tienes que anexarle más temas.</b>
	(2)Tengo que ver las características e intereses de los niños, mmm...Yo creo que a partir de los contenidos que me marcan los libros de texto, (1) la siguiente a partir de páginas de internet, la última recomendaciones de expertos. Recorro a los expertos a través de la página de internet. Todavía uso libros de pedagogía, psicología, didáctica.

8.- Al planear sus clases, ¿cree que es importante tomar en consideración los conocimientos previos de l@s alumn@s? Si ( ) No ( )

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 8
	Esa parte si es muy importante porque primero tengo que sondear más o menos en que nivel están todos mis alumnos, para partir de allí.
	Eh..., sí sería importante, aunque muchas veces los damos por ya aprendidos y cuando estamos dando un tema te quedas así de: ¡hay en la torre!, no lo pudieron entender, no lo comprendieron y te tienes que regresar. ¿A qué cree que se deba que no comprendieron?, quizás, una de ellas es al poco apoyo que hay en casa, ósea tú ves como maestro los temas y en casa no te apoyan. Los niños realmente están muy abandonados y otra porque pues... no sé si en realidad el maestro que tuvieron anteriormente lo dio como tal o uso la estrategia adecuada para que ellos lo pudieran comprender. Y, referente a lo que menciono sobre, cuando no se toman en cuenta los conocimientos previos, ¿qué sucede?, pues te

	tienes que regresar, tú estás dando un tema y te tienes que regresar y hay veces que no terminas con el tema, ósea no lo terminas por qué tú dabas por hecho, bueno se supone que los libros dan por hecho algo que ellos ya aprendieron, cuando realmente no es así, te tienes que regresar.
	Sí.

**8.1.- ¿De qué manera piensa que se pueda llevar a cabo?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 8.1
	Por ejemplo en matemáticas, les realizó un cálculo mental con multiplicaciones para ver más o menos, si se las saben o no se las saben, Partimos de allí para repasarlas, hacer ejercicios de multiplicación y partir de allí ya vemos el tema.
	A través de ejercicios que les hago a los alumnos, a través de las tareas. Si veo que una tarea no quedo completamente entendida no puedo avanzar, ósea si un contenido no quedo consolidado entonces tengo que regresarme porque quiere decir que este conocimiento esta previo para otro y si no lo tomo en cuenta no puedo avanzar.

**9.- ¿Qué materiales educativos cree que se pueden emplear para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?**

- 1) Acervos de la biblioteca escolar y del aula
- 2) Materiales audiovisuales, multimedia e Internet
- 3) Plataformas tecnológicas y software educativo, como los portales *Explora Primaria*
- 4) El libro de texto

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 9
	<b>(omite la lectura de opciones)</b> Principalmente... bueno yo manejo sus libretas, libros y de allí material impreso que yo elaboro o que voy recopilando a través del tiempo. <b>¿Usted elabora algunas actividades para sus alumnos?</b> Si yo lo elaboro o en muchas ocasiones, corto de un lado, pego, pero es algo que ellos... es algo que yo reviso que les quede

	<p>acorde, porque luego hay materiales que se los repartimos y no tiene nada que ver con lo que hemos visto o no se parecen a lo que ellos conocen. Estos materiales los retomo de mi experiencia, hay unas páginas muy buenas que muchos maestros por no estar en contacto con la tecnología o con algunas páginas no lo retomamos, pero sí. Hay una muy buena que se llama ejercicios matemáticos de Guanajuato, es de una página de Guanajuato, y voy retomando y voy armando así.</p>
	<p><b>(Omite la lectura de opciones).</b> Pues material concreto, más que nada que ellos palpen lo que tienen, si voy a sumar ver que es lo que estoy sumando, este... que los sientan, texturas, material de diferente tipo no.</p> <p>1.- Pues muy poco, porque pierdes el tiempo al ir a la biblioteca, está cerrada, tengo que ir a buscar las llaves, ósea pierdo media hora entre ir por llaves, bajar por llaves ir abrir la biblioteca y realmente en la biblioteca no son los libros que se necesitan.</p> <p>2.- No tengo, cañón, no tengo tele.</p> <p>3.- No porque, en ocasiones se las doy a los niños para que las realicen en casa, ¿Por qué?, porque, aquí no tenemos el... por ejemplo supuestamente tengo computación en todo el año he ido tres veces a computación y aprovecho para que ellos vean algo relacionado con lo que estamos viendo. Solamente tres veces, ligas yo no puedo ver aquí y los niños no tienen el material como para verlo y lo mandas de tarea y lo ven tres, cuatro y ya.</p> <p>4.- Si, todo. <b>Ahorita maestra, por ejemplo, ¿qué están haciendo?. Estamos con repaso con las tablas de multiplicar, ¿cómo lo lleva a cabo?, empiezo con la... primero con las seriaciones y ya después voy incluyendo las tablas de multiplicar, pero son muy ¿cómo te diré?, no son juntas. Por ejemplo, en el primer bimestre les metí la tabla del uno y la del diez que ya se saben y en segundo bimestre les metí la tabla del nueve y la del dos. Pero no viene, más bien como actividades extras, porque no vienen en sí en tú libro de texto. Y ahorita ¿cómo actividad qué están haciendo?, ellos van hacer este... los puse hacer 10 veces la tabla del 6. Pero antes ya la hicimos entre todos, en el pizarrón ya la hicimos, la verdad ya con la tabla del seis, del cinco, del cuatro, no me costó trabajo porque ya saben que van aumentando de 4 en 4, entonces ya ahora sí que como que nada más fue un repaso porque ya la mayoría se sabe la tabla del 6 y me di cuenta cuando yo pase al pizarrón: <math>6 \times 1 = 6</math>, <math>6 \times 2 = 12</math>, y ósea ellos ya me la contestan. Entonces ya es más rápido.</b></p>

	<p>Mmm. Más material audiovisual con el que no contamos, eh... tenemos equipo de cómputo que no sirven y que sería un magnífico material para trabajar con ellos a través de videos, de las mismas páginas que nos sugiere la SEP, pero que aquí no los podemos trabajar porque aquí es un momento importante, el que yo se lo deje al niño de tarea no es funcional porque son pocos los papas que se sientan a trabajar la tarea con ellos, no tengo los materiales. En las mismas escuelas a veces contamos con algunos recursos visuales, pero no tenemos la relación de los materiales, nos siempre están a nuestra disposición, que hacemos recurrir a nuestros propios recursos. Si yo me desprendo de una cantidad puedo comprar unas láminas y las ocupo para una explicación más extensa, hacérselos más entendible. Igual si requiero alomejor de un audiovisual, pues pido la biblioteca y los llevo.</p>

### 9.1.- ¿Para qué considera que se puedan emplear?

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 9.1
	<p>Esto es como una retroalimentación, ya después de que vimos el tema, de que ya sé que hicimos ejercicios, ellos ya lo forman, lo elaboran, lo resuelven como si fuera, pues...un mini-examen y yo allí me doy cuenta que tanto avanzamos o que falló.</p>
	<p>Primero doy el tema, incluso me adelanto en temas, y ya el último ya contestamos el libro. A veces avanzamos dos o tres temas en el libro, porque ya los temas ya están vistos. Ya nada más es como un repaso, no. Pero ya los temas están dados antes.</p>
	<p>El libro de texto lo empleo para comprobar el aprendizaje. Voy cambiando la dinámica, a veces parto de para generar la cuestionamiento, la duda, la necesidad de buscar más, En otras ocasiones ya lo aplico como para comprobar el concepto que vimos, después de darles una explicación en el pizarrón. Porque finalmente los libros, el libro de español no trae mucho material para hacer ejercicios, es más que ejercicio como de lectura de... información incompleta no tan completa. A mí me gustaría más ejercicios. Por ejemplo el libro de matemáticas que está siendo obsoleto, nos quitaron el libro de actividades que era alomejor no tan conceptual,</p>

	<p>este era más actitudinal, más de ejercicio y ahora este nuevo libro de Desafíos matemáticos es totalmente incongruente, nos lleva a trabajar por parejas generalmente o en equipos de 4 o 5 niños, pero la mayor parte es por parejas y si no esto no lo trabajamos adecuadamente sino estamos vigilando y orientando a los alumnos se convierte en el trabajo de uno y el trabajo de uno va para otro, fomentando el que nada más copia o que repitan y que no lleguen a la reflexión. Entonces lo que yo hago es cambiarles un poco, los dejo que lo apliquen, que traten de resolver y después hacemos la reflexión de manera general y... para que Vayamos Viendo cuales son las dudas que surgieron, que dificultades se les presentaron, cómo lo resolvieron y que concepto o que este... termino no quedo claro.</p>

**10.- Al planear sus clases, ¿de qué manera piensa que se pueden tomar en cuenta las diferentes capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 10
	<p>La experiencia, al inicio vamos conociendo a nuestros alumnos, ahí detectamos pues que alumnos pues sí, no aprenden, por problemas de salud o incluso identificamos los que comúnmente lo decimos: son flojos. Pero a partir de ello vamos separando al trabajo a los niños poco a poco, pero no de golpe, se toman los ritmos de trabajo de cada uno. <b>¿Ha identificado algún estilo de aprendizaje de sus alumnos?</b> Pues hay algunos alumnos que aprenden escuchando nada más, son auditivos, tengo algunos alumnos que están siendo atendidos y bueno a esos se les respeta sus ritmos de aprendizaje y su forma de trabajo, se les evalúa igual, pero considerando esos aspectos que son más tranquilos, más lentos y no terminan los trabajos, pero... se toma en cuenta eso más con base en la observación que tomo, que es lo principal. <b>Maestro, la observación, ¿la realiza en todo momento durante su práctica?</b> Desde el inicio como te digo los conozco, al cabo de tres meses ya sabes quién se apura, quién no se apura, quiénes son los que están echando relajo, pero a través de eso uno ya los identifica, y sabe a quién observar. La observación me sirve para los ritmos de trabajo hay unos muy lentos, entonces a ellos les evalúo con</p>

	los mismos aspectos, pero se toman en cuenta sus ritmos que son muy lentos, que hay unos que no aprenden.
	<p>Creo que es muy difícil, este... todos son diferentes, planear para cada uno es imposible. Yo la manera de cómo lo hago es de diferentes manera inserto diferentes actividades diseñadas por temas. Por ejemplo, si voy a enseñar sumas, uno lo hace de manera vertical, otros lo hacen de manera horizontal, otros les tengo que decir pues si no puedes cuéntale con los dedos, y si no con frijolitos ellos tienen frijolitos para contar, y sino ellos tienen decenas, unidades. Ósea todos tienen diferentes habilidades y tienes que darles la opción de que ellos lo realicen como ellos puedan no, y ya después van dándose cuenta de que es más fácil otra opción que la que ellos pensaban que podían nada más. Ello se dan cuenta por ellos mismos, pero las actividades, este... se les dan en general a todos, como te digo con la sumas te enseñé de una forma, les enseñé de la otra y se las modifiqué y se las enseñé de la otra, para que vayan viendo que no nada más es de una manera, no.</p> <p><b>¿Ha identificado algunos estilos de aprendizaje?, como tal no.</b></p>
	<p>Tengo que pensar un poco en cómo aprende cada uno de mis alumnos: tengo alumnos que aprenden de manera visual, tengo alumnos que aprenden de manera auditiva, tengo alumnos que tienen que mezclar los dos y tengo alumnos que requieren de mayor esfuerzo o de una doble como decir, de un refuerzo mayor, pero lo tengo que tomar en cuenta desde el momento de las correcciones curriculares. Allí estoy marcando, por ejemplo de Gabriel ya logro consolidar su lectoescritura, pero cuando no usa sus lentes no logra ver más allá. Entonces el niño va a resolver a medio el ejercicio porque no lo va a lograr. Mmm... tengo a Miguel que no ha consolidado la lectoescritura absolutamente, pero tengo por ejemplo aquí a Dorian que tiene problemas de déficit de atención, tengo que considerarlo, cómo voy a abordar el tema con ese niño en particular. Mmm. Tengo a Sandra igual le cuesta trabajo ponerse a trabajar. Entonces tengo que ver como voy a adecuar las actividades para que ella logre adquirir el conocimiento y aplicarlo porque además no es de nada más se lo aprenda que lo apliquen.</p>

**11.- Cuando planea piensa usted en: ¿qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes, comprendan y reflexionen lo que están aprendiendo? Si ( ) No ( )**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 11
	<p>La planeación bueno... así mucho que yo haga hincapié o me meta mucho con la planeación no. Sólo veo situaciones problemáticas que ellos viven, veo un tema y lo trato de <b>transpolar</b> a su vida diaria a eso si me dedicó, a que vean situaciones reales. Con esto ellos mismos se interesan, y se interesan en cosas de su comunidad, de su entorno, no los mando más allá sino que cosas que ellos puedan ver. Por ejemplo estas actividades son producto de mi experiencia y se veo que no funcionan las voy modificando, con el transcurso pues de la experiencia que ya viví con ellos. <b>¿Cómo se da cuenta que no ha funcionado la actividad?</b>, Cuando los resultados no son los adecuados, o si pretendo que hagan un texto y no lo hacen, bueno pues vamos modificando todo.</p>
	<p>Fíjate que yo a veces me he dado cuenta que con ellos, más con este grupo no sé si porque yo lo traigo desde primero, he intentado hacerlo lo posible por ellos de una forma o de otra, pero por ejemplo, entran al libro de Desafíos y a veces yo digo no lo van a entender y mejor lo entienden ellos que yo y dentro de los temas pues yo intento dárselos lo más fácil posible para que lo puedan entender. <b>¿De dónde vienen esas ideas que nosotros tenemos acerca de qué los niños no lo puedan comprender?</b>, no sé, (ríe). Hay veces que te quedas de a seis yo no lo entendí, cómo tú lo pudiste captar si yo podía. Tienes más capacidad que uno, a veces su mente vuela a veces.</p>
	Sí.

**11.1.- ¿Cuál cree que podría ser un buen ejemplo?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 11.1
	<p>Por ejemplo los temas historia, en los que buscamos contextualicen los alumnos la historia del ayer con la historia del presente y que ellos logren comprender que la historia es cíclica, que vamos repitiendo no los aciertos, sino lo errores.</p>

	Vayan relacionan su historia o la historia que ya vivieron con la historia que vivimos como diaria. Y que lo vayan reflexionando y que se vayan dando cuenta que ellos pueden cambiar la historia, que cada uno podemos cambiar la historia, nuestra propia historia, la de nuestro país, la del mundo, ambicionar que no nos contentemos con lo que está. El otro desafío sería en formación cívica, buenos los desafíos yo creo que se presentan en todas las asignaturas, porque es buscar que el niño no se contenta con lo que recibe aquí, que busque más allá, esos son desafíos.

**12.- De entre las siguientes actividades, ¿cuáles considera pueden formar parte de una clase? Organícelas según crea adecuado.**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 12		
	<p style="text-align: center;"><b>Inicio</b></p> <p>Bueno para el inicio, no sé si este aquí, es explorar los conocimientos previos. En este caso nosotros, pues ya los conozco y ya sé. En todo momento debe de estar el diálogo profesor-alumno o alumno-profesor</p>	<p style="text-align: center;"><b>Desarrollo</b></p> <p>(omite lectura de opciones) En el desarrollo yo previamente les dejo una investigación, para que ellos ya vengan empapados un poco del tema, ya ellos les pregunto: haber, por ejemplo de los recursos naturales, ¿qué es un recurso natural?, y entre todos vamos construyendo, de acuerdo a lo que ya les pedí previamente. Todos participamos, los anotamos en el pizarrón o vamos haciendo ya nuestro tema, ya sería el contenido, que por allí</p>	<p style="text-align: center;"><b>Cierre</b></p> <p>(omite lectura de opciones) La evaluación es retroalimentar con unas preguntas, un dibujo. Hay un sinfín de actividad, pero si siempre, tenga un producto, un texto, un mapa conceptual, unas preguntas aunque sea tradicional pero es lo que nos ayuda más. El examen escrito para mi debe de ser la base para una evaluación. <b>¿Por qué?</b>, yo les he trabajado a mis papás en todo momento, que la</p>

	<p>debe de venir, clave es el contenido...¿dónde examen, cuando está?, Puede ser ellos ingresan aquí, exposición del en la secundaria es concepto o tema por un examen, cuando parte del profesor. ingresamos a la preparatoria es un examen. Entonces si desde chicos los acostumbramos o les hacemos el hábito de estudiar para un examen pues van aprobar. Pero si evaluamos 30% tareas, 10% de que si vino, otros 10% del uniforme pues prácticamente les regalamos la calificación.</p>						
<p><b>¿Cuál es la actividad que realiza con mayor frecuencia?</b> <b>9,15 y 16</b></p>	<table border="0"> <thead> <tr> <th data-bbox="435 1031 760 1066"><b>Inicio</b></th> <th data-bbox="760 1031 1084 1066"><b>Desarrollo</b></th> <th data-bbox="1084 1031 1409 1066"><b>Cierre</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="435 1066 760 1690">           3.- Al comienzo            4.- Al comienzo         </td> <td data-bbox="760 1066 1084 1690">           2.- como desarrollo de las actividades pero al final            7.- Activación de conocimientos previos            8.- No  <b>9</b>            10.- no aplica            11.- no aplica            12.- retroalimentación sí, los demás no.            13.- no lo he visto así            14. sí en el desarrollo  <b>15.-</b> Si en el desarrollo.            17 Desarrollo.         </td> <td data-bbox="1084 1066 1409 1690">           1.- a evaluación            5.- Al último y casi resumen no los hago por su edad, si estudiamos el libro pero ya lo tomo al final.            6.- Lo meto en evaluación tengo que tener un producto. El examen escrito para dar calificaciones  <b>16</b> En evaluación         </td> </tr> </tbody> </table>	<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>	3.- Al comienzo 4.- Al comienzo	2.- como desarrollo de las actividades pero al final 7.- Activación de conocimientos previos 8.- No <b>9</b> 10.- no aplica 11.- no aplica 12.- retroalimentación sí, los demás no. 13.- no lo he visto así 14. sí en el desarrollo <b>15.-</b> Si en el desarrollo. 17 Desarrollo.	1.- a evaluación 5.- Al último y casi resumen no los hago por su edad, si estudiamos el libro pero ya lo tomo al final. 6.- Lo meto en evaluación tengo que tener un producto. El examen escrito para dar calificaciones <b>16</b> En evaluación
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>					
3.- Al comienzo 4.- Al comienzo	2.- como desarrollo de las actividades pero al final 7.- Activación de conocimientos previos 8.- No <b>9</b> 10.- no aplica 11.- no aplica 12.- retroalimentación sí, los demás no. 13.- no lo he visto así 14. sí en el desarrollo <b>15.-</b> Si en el desarrollo. 17 Desarrollo.	1.- a evaluación 5.- Al último y casi resumen no los hago por su edad, si estudiamos el libro pero ya lo tomo al final. 6.- Lo meto en evaluación tengo que tener un producto. El examen escrito para dar calificaciones <b>16</b> En evaluación					
	<table border="0"> <thead> <tr> <th data-bbox="435 1690 760 1726"><b>Inicio</b></th> <th data-bbox="760 1690 1084 1726"><b>Desarrollo</b></th> <th data-bbox="1084 1690 1409 1726"><b>Cierre</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="435 1726 760 1904">           1. La exposición por parte del profesor.         </td> <td data-bbox="760 1726 1084 1904">           1. La repetición sería el desarrollo.            2. La activación y mantenimiento         </td> <td data-bbox="1084 1726 1409 1904">           Aplicación de lo aprendido Dialogo de profesor alumno, como cierre de         </td> </tr> </tbody> </table>	<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>	1. La exposición por parte del profesor.	1. La repetición sería el desarrollo. 2. La activación y mantenimiento	Aplicación de lo aprendido Dialogo de profesor alumno, como cierre de
<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>					
1. La exposición por parte del profesor.	1. La repetición sería el desarrollo. 2. La activación y mantenimiento	Aplicación de lo aprendido Dialogo de profesor alumno, como cierre de					

	<p>2. Una situación problemática</p> <p>Estudio individual sobre el libro de texto</p>	<p>del interés, es el desarrollo</p> <p>3. Contraste de diferentes puntos de vista</p> <p>4. Guiar a los alumnos como parte del aprendizaje (13)</p> <p>5. La comparación de respuestas.</p> <p>6.</p>	<p>actividades, para que el externo</p> <p>Indicar directamente la funcionalidad de la tarea sería evaluación (17)</p> <p>La evaluación con varios instrumentos, pero sobre todo el examen escrito. Dictado de ideas principales, para consolidar.</p>
	<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
	<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>
	<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre</b>

**13.- De las siguientes situaciones, ¿en cuáles considera que hay mayor dificultad al momento de diseñar una situación didáctica?**

- 1) La formulación de objetivos de aprendizaje (si) (no)
- 2) En la secuencia y ordenamiento de actividades (si) (no)
- 3) En la selección de contenidos y materiales educativos (si) (no)
- 4) En la selección de estrategias de enseñanza (si) (no)

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 13
	<p>Pues yo creo que la más difícil es la formulación de los objetivos, no la formulación, sino que se cumplan los objetivos con todos los niños, porque uno enseña de la mejor manera, pero no todo aprenden lo que uno pretende, eso es lo más... que todos más bien tengan o cumplamos el objetivo. Porque las actividades, bueno hay ocasiones en las que tenemos planeado algo pero se modifican y las tenemos que hacer de otra forma y salen hasta mejor.</p>

	<p>1.- si, <b>¿por qué?</b>, a veces yo siento que tengo que dar otros temas y no realmente lo que me está pidiendo o ¿cómo te diré?, acomodarlos se me complica. Si escojo los temas conforme al bloque, conforme mis guías sobre los contenidos que se tienen que ver, pero ha formularlo como tal se me complica, ósea juntar todo.</p> <p>2.- No</p> <p>3.- No</p> <p>4.- Es que escojo varias y después tengo que estar eligiendo y a la mera hora meto más o quito, entonces no me enfoco tanto en eso</p>
	<p>En la selección de estrategias, pero...en la selección de materiales educativos sería donde tendría mayor, por la escasez de materiales que tenemos, en lo demás no tengo problemas.</p>

**13.1.- ¿A qué cree que se deba tal situación?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 13.1

**14.- ¿Cree que es importante distinguir los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las asignaturas en el diseño de las situaciones didácticas? Si ( ) No ( )**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 14
	<p>Lo que pasa que de acuerdo a cada asignatura se van dando los tipos de contenidos.</p>
	<p>Haber no entendí, ahí. ¿Ellos como tal?, <b>no usted cuando está planeando</b>. Si debería de pero nunca he puesto atención fíjate, por eso te pregunte ¿cómo?, ósea nunca he puesto atención en ese sentido. <b>¿Por qué cree que sea</b></p>

	<b>bueno distinguir entre estos tipos de contenido?</b> , no sé (ríe). Nunca me he puesto como tal a distinguirlos, pero si sería importante no ve que...r, incluso yo que me podría ayudar a formular mis objetivos (ríe), me podría ayudar nunca me había puesto a pensar en esos conceptos que me pusiste.
	Sí.

#### 14.1.- ¿Podría mencionar un ejemplo?

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 14.1
	Por ejemplo en...formación cívica son más actitudinales, ya vamos que por ejemplo en matemáticas son más conceptuales y procedimentales. Cada asignatura yo voy clasificando que tipo de contenidos se va a trabajar si es un conceptual, es un actitudinal, un procedimental.
	No puedo considerar a todos por igual. De acuerdo ah.. bueno cada contenido como que nos muestra que es lo que se requiere de él, pero para ello tengo que trabajar ósea tengo que hacer mi planeación con tiempo y desde la misma planeación voy viendo cual es un concepto, cual es el que me va hacer de manera conceptual, cuál va a ser actitudinal, cual va hacer para exponer por ejemplo, pero desde la misma planeación checarlo. No se evalúan de la misma manera cada uno actitudinal como va cambiando el alumno, ósea el conceptual como lo aplican, a través de cómo lo asimilaron el concepto y como lo están aplicando, el procedimental es como aplican un procedimiento para una exposición. Los instrumentos de evaluación como ENLACE han sido elaborados para demostrar cierta ignorancia o tener los elementos para demostrar que los maestros no tenemos elementos para enseñar. Finalmente, desde mi punto de vista, elaborados desde fuera del aula, detrás de un escritorio, puedan inventar muchas preguntas pero no las estamos relacionando con lo que estamos viviendo en un aula, no estoy despertando el análisis de los alumnos, sino que quiero que me den una respuesta fría, pero para esa respuesta el alumno tienen que desarrollar una gama de análisis


**Dimensión II: Realización de actividades didácticas**

**15.- ¿Considera importante realizar actividades motivadoras al inicio de sus clases? .....Sí ( ) No ( )**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 15
	Pues si es importante actividades motivadoras.
	Sí.
	Si

**15.1.- ¿Cuáles piensa podrían resultar actividades motivantes para sus alumnos?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 15.1
	No tanto como actividades; sino también podemos hacerle la plática, contarles una historia, un chiste, no siempre debe de ser algo muy lineal.
	Lo que hacemos es ver temas como valores, ya algo que ellos empiecen a tranquilizarse. Matemáticas siempre lo uso al principio siento que su mente está más abierta en ese momento y este... pueden captar más rápido los temas siempre al principio.
	Les cuento una historia chistosa, un cuento, una situación problemática que les menciono. Siempre buscó introducirlo de forma diferente para que surja la necesidad de ese aprendizaje. Lograr por un lado mmm... es llamar la atención y en segunda también darle a conocer para que me va a servir en la vida no nada más los llamo para que me va a servir.

**16.- De las siguientes estrategias de enseñanza- aprendizajes, ¿cuáles de ellas considera que emplea con mayor frecuencia? (Señale sólo tres opciones en orden de importancia)**

- 1) Exposición de mi parte el mayor tiempo de clase.( )
- 2) Empleo de trabajo colaborativo con I@s alumn@s el mayor tiempo de clase..( )
- 3) Dictado de las ideas principales de cada asignatura ( )
- 4) Lectura y subrayado de un texto ( )
- 5) Exposición de lo desarrollado ante el grupo ( )
- 6) Organización de debates ( )
- 7) Elaboración de síntesis ( )

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 16
	Yo considero que es lectura y subrayado de un texto por todas las asignaturas que trabajamos, después de esa ya viene pues la exposición y desarrollo ante el grupo, pero por parte de ellos también y al final puede ser la síntesis que bueno tenemos que tener un producto en todo lo que hacemos
	Este... la 2, la...5, estoy entre la 6 y la 3, si la tres.
	Empezar con la exposición, se emplea el trabajo colaborativo, la exposición, la organización de debates, para confrontar ideas, lectura y subrayado de un texto, sería el dictado de ideas principales y por último elaboración de síntesis parte de lo anterior, Hay ocasiones en la que yo como maestra le tengo que dar alomejor, las ideas principales en otros momentos ellos encontrarlas o sustraerlas de lo que se expuso o elaborar sus síntesis y subrayado de ideas

**16.1.- A su parecer, ¿por qué emplea estas estrategias con mayor frecuencia?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 16.1
	Que ellos ya aprendan a clasificar o a identificar las ideas principales de cualquier texto que es lo básico, ¿cómo lo hacemos?, leemos un texto y a cada quien se le da la palabra y ya saben que, omitiendo las palabras que no son

	funcionales.
	El dictado de ideas principales, en primera porque son grupos de segundo eh de esa manera los estoy enseñando a, ¿cómo te diré?, a que ellos escriban, porque en muchas ocasiones ya llegan a quinto y no saben tomar nota yo ya me he dado cuenta. Entonces de manera que ellos escriban, escriben con faltas de ortografía sí, ósea si, se les revisa y como ya saben leer pues igual ya me ayudan a que refuercen esa parte.

**17.- ¿Considera importante la creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de sus clases? Si ( ) No ( )**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 17
	Eso es lo básico estar en armonía con el grupo, tanto ellos con uno, tanto yo con ellos.
	Si.
	Sí.

**17.1.- ¿De qué manera piensa que se pueden lograr?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 17.1
	La comunicación es lo más importante, llevarnos bien, platicarles. Yo manejo mucho platicar con ellos porque es importante estudiar, que van hacer si estudian, que logros pueden tener. La comunicación yo la manejo mucho.
	Bueno importante es que nos podamos sentir en confianza el grupo y que este... ellos mismos se respeten, las opiniones que da uno u otro, así sean muy vagas pues que las respeten, no, y que comenten el por qué creen que sea cierto, no se queden callados, eso es importante para mí.
	Primero generar la confianza, el respeto son dos aspectos principales. Con el respeto los niños aprenden a tener

	<p>confianza para poder expresar sus ideas, si yo maestra respeto las ideas de mis alumnos voy a generar la confianza para que el niño pueda expresarse. Si entre compañeros se genera ese respeto existe la confianza para poder expresar tengo esa seguridad. Porque en un salón de clases en los que los compañeros se burlan de lo que expresa un compañero, estoy generando miedo porque se van a burlar de mí, van a pensar que soy tonto, porque van a decir que no entiendo. Pero cuando generamos ese ambiente en el que todos somos importantes, todos tenemos ideas buenas, el que a veces si me puedo equivocar pero se vale porque de esa manera también aprende, y que nadie tienen la última palabra, porque algunos de mis alumnos me puede decir maestra: te equivocaste en esta palabra en ortografía y yo también maestra debo de entender que puedo equivocarme y ser sensible a esa situación. De esa manera damos inicio a un ambiente de cordialidad, respeto, confianza, de que ello se sientan seguros de que su opinión va a ser tomada en cuenta, todos vamos a aportar para estar bien y convivir mejor y si quiero el aprender también a respetar las diferencias de mis compañeros.</p>

**18.- Durante su desarrollo profesional, le ha surgido la duda acerca de ¿cómo aprenden sus alumnos? Si ( ) No ( )**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 18
	<p>Pues... ¿cómo aprenden?. Yo les he dicho a ellos practicando todo lo que revisamos, practicando, practicando. Yo les pongo un ejemplo muy sencillo, sus mamás en casa para cocinar, ¿cómo aprendieron?, pues cocinando, ellos al leer leyendo, a escribir escribiendo. Todo práctica, práctica, práctica. Si nosotros les ponemos un ejemplo difícil les va a costar, pero luego van ir tomando en cuenta todos esos aspectos que les van fallando y lo van a resolver muy fácilmente. Y cuando se les pone un problema fácil pues lógicamente que lo resuelven muy rápido. Pero muchos están acostumbrados a empezar de lo sencillo a lo difícil y yo lo tomo al contrario.</p> <p>Más bien como me doy cuenta de que si aprendieron, pues bueno porque lo ponen en práctica he tenido la oportunidad de darles seguimiento a algunos niños o tenerlos en otro</p>

	<p>grado superior y los conocimientos que yo les di los siguen teniendo presentes. <b>¿A qué se debe esto?, ¿Qué actividad de su parte favoreció el aprendizaje?</b> Pues que fue algo importante para ellos, algo novedoso hasta cierto punto, si les gusta algo o si... yo ya me he dado cuenta de que cuando les gusta algo, cuando ponen en práctica algo lo aprenden para siempre y lo siguen practicando y les gusta.</p>
	<p>(Silencio). Pues si bastantes.</p>
	<p>Tengo diferentes formas de pensar. Cada uno de los alumnos aprende de forma diferente y eso nos exige más. Si yo quiero ser una maestra conformista aprendiste que bueno, no aprendiste pues que bueno. Pero no he sido de esas maestras conformistas, siempre he buscado apoyar a mis alumnos en lo que más puedo, Si no logran acceder al conocimiento en primer momento, pues lo tengo que repetir, tantas veces como se necesario y le busco d diferentes maneras. Aplico una estrategia o aplico otra según se requiera, de manera general te puedo decir yo ya di mi clase. Como antes en un momento se llegó a decir a final del ciclo que nos preguntaban: ¿terminaste el programa?, si yo termine el programa yo no sé dónde se quedaron los alumnos, pero digo no fue mi caso, creo, porque creo que busque. La medición de los aprendizajes siempre ha sido de manera cuantitativa y hasta la fecha. El año pasado con los reportes de evaluación se consideraron de manera cualitativa, pero dentro de parámetros muy cerrados como que tenemos que ir más allá de parámetros para ver cómo aprenden nuestros alumnos. Alomejor cuando plasmamos las observaciones, pero aún así se quedan cortos, cualitativamente hay alumnos que aprenden más y que alomejor numéricamente tienen menos, porque no son capaces, porque no tienen la capacidad de expresar de manera oral o escrita lo que están haciendo, pero eso no quiere decir que no tenga la aptitud que no haya logrado el aprendizaje. Por eso un examen no lo puedo tomar como el 100% de evaluación, porque cuando un alumno, es más nosotros mismos como docentes pueden incluir dichas situaciones. Para que el niño no demuestra realmente lo que sabe. Ósea los aprendizajes no pueden ser medidos ni de todo cuantitativo o cualitativo.</p>

**18.1.- ¿Cuál ha sido su respuesta?**

<p><b>Nombre del sujeto</b></p>	<p><b>Respuestas a pregunta No. 18.1</b></p>
---------------------------------	--

	Mmm... Bueno pues han sido muchas, pero una de tantas es darles, bueno es darles la opción a que ellos son capaces de aprender a su manera, a su capacidad a... con las diferentes estrategias que ellos incluso ellos mismos se puedan hacer no, ósea yo a veces les digo haber hazme esto, es que maestra no puedo, ¡haber hijo ingienatelas!, ¡si puedes!, ¡como tú puedas!, ¡hazlo!. Entonces ellos van alentándose hacer las cosas por ellos mismos, no, este...poder aprender de esa manera.

**20.- A su parecer, ¿qué significa la frase aprender aplicado a sus alumnos?:**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 20
	Pues para mí son técnicas, pues con que los alumnos tengan las herramientas y procedimientos van a resolver cualquier cosa.
	3
	Aprender a aprender para mí sería que ellos puedan un poco ser autodidactas, como que buscar que en todo momento y en todo lugar puedan aprender. De cada situación que vivan van a poder aprender y que van a construir sus aprendizajes en cualquier situación, que o se contenten en el aspecto contemplativo, ni esperando a que les den, sino que sean capaces de construir, que cuestione, que analicen.

**21.- Durante su enseñanza, ¿considera importante introducir actividades que estimulen la confianza y sensación de logro por parte de l@s alumn@s? Si ( ) No ( )**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 21
	Si eso es lo básico, y saber que ellos pueden, demostrarles que pueden.

	Sí.
	Sí.

**21.1.- ¿De qué manera piensa se puede lograr?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 21.1
	Primero yo, decirles a ellos que soy su amigo y si se siente mal que lo diga y pues a lo mejor hasta es válido que no trabaje porque se sienten mal o porque tienen problemas en casa, que muchos o la mayoría tienen problemas y se pelan los papás y les afecta.
	Pues... lo principal es darles a ellos mismos esta confianza para que puedan hablar porque si no hablan como nos van a expresar lo que realmente están pensando, este...también otra es que sus compañeros respeten sobre todo el respeto dentro del salón de clases. Incluso cuando se equivocan pedirles que expliquen porque y darles a ellos... que ellos conozcan por sí mismos porque razón están mal.

**22.- A través de su enseñanza, ¿cree que es importante fomentar en sus estudiantes el desarrollo de hábitos de estudio y de la autonomía para aprender por sí solo? Si ( ) No ( )**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 22
	Es lo básico, hábitos desde ser ordenados, desde el mínimo detalle hasta el más grande
	Si sobre todo eso.

**22.1.- ¿De qué manera considera se puede lograr?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 22.1

	Pues son actividades dentro de sus libretas por ejemplo, diario, no se les debe de olvidar la fecha, un margen, la limpieza, la tarea. Ósea todo, empezamos desde algo muy simple hasta algo más complejo ( <b>antes había mencionado lo contrario</b> )
	Bueno a mí lo que me cuesta mucho trabajo es que sean, es que ellos hagan las cosas por sí mismos, no. En primero, desgraciadamente los papás les hacen los trabajos por ellos y son los niños que ahora no me trabajan. Entonces los niños que desde un principio les dices tú lo debes de hacer, tú lo tienes que hacer, ósea por más feo que les quede o que no puedan hacerlo yo les doy su diez, por el esfuerzo, no por lo que me entreguen, sino el esfuerzo que ellos hicieron por ellos mismos, para concluir algo sea tarea o este una actividad en clase.
	Es un poquito más complejo, porque yo puedo darles hábitos, yo puedo fomentar los hábitos, pero si en casa esos hábitos no se refuerzan de nada me sirve que a alomejor yo le ponga a mi alumno un horario en clase y que de 2 a 3 trabajamos matemáticas y cuando llega a casa y se olvidó de todo, se olvidó de hacer tarea para reforzar lo que aprendió ese día que tiene que hacer su lectura diario, sus operaciones ahí ya perdemos un poco. E fundamental esos hábitos pero nos encontramos con esa contraparte.

**23.- ¿Cuál cree que sea la mejor forma de evaluar los aprendizajes de los estudiantes?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 23
	<p>Pues con los ejercicios, ejercitando, poniendo en práctica todo lo que aprendieron, porque es lo básico. Aquí hay niños que por ejemplo, no entregan tarea, pero resuelven bien un problema. Entonces se toma en cuenta los dos aspectos, pero más como resuelvan un problema. <b>¿Existen porcentajes con algunos rubros a evaluar?</b>. Pues, para mí lo básico es la observación, ya sé quién falta con tareas, quien siempre cumple. Es muy raro, si después de 7 meses ya no cambian, pues ya no cambiaron, peor si hay niños que cambian mucho sus hábitos, que primero fallan después del segundo bimestre empiezan con el cambio ¿por qué? por la presión, de exigirles, de decirles porque es bueno entregar</p>

	todo. Pero si, después de cierto tiempo ya hay niños que no.
	Pues así de tú sí, tú no, (ríe). Pues si lo hago así, tú si aprendiste, tú si le echabas ganas, tú si participabas, tú esto tú lo otro. No como tal por escrito por que en ocasiones este... en el momento trae que sus papás se pelearon, eh... comúnmente que se divorciaron, que en la noche los golpearon, miles de cosas, que no desayunaron, que perjudican un examen escrito como tal. Pero, pues ya ves tus las consideraciones, ves tú como trabajaron durante el bimestre los temas, pues de tin marín de do pingue. Realmente no como tal lo escrito.
	Hay a mi parecer tenemos que combinar todas las formas a través d un examen, a través de trabajo diario la evaluación es continua no solo en un momento. Yo evalúo el aprendizaje de mi alumno desde el momento en que está poniendo atención en la clase, en que está escribiendo su concepto, desde el momento en que está desarrollando su operación, o está leyendo, haciendo su redacción para hacer su paráfrasis de lo que entendió de lo que leyó, de las tareas, de los ejercicios, que les doy, de todo. ¿Cómo sistematiza los resultados de estos datos?, lo voy registrando en tablas con mi lista, si me entrego su tarea ejercicio, si realizo investigación, lectura, como realizo el trabajo la observación es que tomo en cuenta actitudinal de esa forma, como participo. El examen es una parte no es lo fundamental, una tarea depende como la presenta, si coloca, fecha, margen, título, si tuvo la delicadeza de marcarle un margen, un subrayado, de marcar la letra con mayúscula. Vamos viendo como el niño va asimilando cada contenido, como aplica incluso fuera del aula, el convivir con sus compañeros, en las actividades extracurriculares

24.- ¿De su práctica docente a partir de las cuestiones planteadas, cambiara algo en ella? Si ( ) No ( )

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 24
	No, se van cambiando pero son muy mínimas un estilo uno ya lo va adquiriendo. <b>¿Cómo podría caracterizar su estilo de enseñanza?</b> , Bueno mi estilo es que soy exigente, hasta cierto punto, soy apasionado en más en matemáticas que yo domino y algo que yo veo que transmito y les gusta también

	a ellos las matemáticas lo hacemos como un juego un reto y eso es más que nada apasionado y responsable.
	Pues yo digo que sí, porque hay unos contenidos que yo me quede: no lo he hecho y tengo que aplicarlo, no.
	No.

**24.1.- ¿Cómo cuáles aspectos consideraría importantes cambiar?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 24.1
	Si, por ejemplo en algunos aspectos que en varias cosas que me dijiste, por ejemplo las estrategias que dices: oye si las empleo y jamás me había puesto como tal pensar: lo estoy haciendo así, ósea me quede cosas con si si lo hago, ósea hago esto y esto, pero nunca me había puesto a pensar.

**25.- ¿Consideraría interesante participar en una propuesta formativa referente a la concepción constructivista de la educación? Si ( ) No ( )**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 25
	Pues a mí si me gustaría. Hay muchas cosas que cambiar o que modificar pero con la práctica y bueno con los que trabajamos en un aula son... tal vez en todas las escuelas hay niños con ciertas características parecidas donde se puedan formular algo para todos, En todas tenemos el que s latoso, el que es inteligente, el que es callado, en todos los salones hay un niño así. Incluso hasta el gordito que tenemos en el salón. La base debe de salir del salón, ósea no podemos irnos a otro lado y que lo pongan en práctica aquí; sino que de los maestros que tienen más experiencia salir de ellos la propuesta y eso va a tener buenos resultados, porque van a coincidir en los grupos que más que nada lo tenemos que aplicar porque muchas veces nos dan reformas nos dan cambios pues que no coinciden. ¿ <b>Esto lo ha compartido</b>

	<b>con el director de la escuela?</b> , Es muy difícil, porque los maestros somos muy difíciles, si alguien impone o les dice a ver a mí me ha funcionado esto hay muchos que no les agrada esto, ese es el primer reto que es, para mí que lo he observado, que entre maestros no nos entendemos o no nos hacemos caso. Pero sí, hay muchas formas en mí caso a mí me gusta mucho matemáticas y yo podría, bueno si se puede hacer algo para que en todas las escuelas haya un buen nivel en matemáticas.
	Pues sí, sirve que aprendo un poquito más de algo. Esta concepción constructivista, ¿la estudió en la universidad?, No recuerdo, de tantas teorías y opciones así como tal ya no recuerdo bien, pero si sería retomar.
	Sí. Puede ayudarme con una visión más amplia de cómo veo mi propia práctica docente, porque posiblemente mi práctica docente no esté siendo del todo adecuada.

**25.1.- ¿A través de qué modalidad?**

**1.- Grupos de pares**

**2.- Talleres**

**3.- Seminarios**

**4.- Cursos**

**5.-Otros**

Nombre del profesor (a)	Respuestas a pregunta No. 25.1

**25.2.- ¿Cómo cuáles aspectos de su práctica docente cree podría mejorar?**

Nombre del	Respuestas a pregunta No. 25.2
------------	--------------------------------

**26.- Profesor(a), seguramente usted tiene un sinfín de historias profesionales que compartir a lo largo de su labor formativa, con base en ello, ¿podría compartirnos que significa para usted ser maestro (a)?**

Nombre del	Respuestas a pregunta No. 26
------------	------------------------------

sujeto	
	<p>Lo más importante creo que, no le hemos dado el valor o no le han dado el valor a un maestro sea de primero, de segundo, de tercero, del grado que sea primaria; yo me he dado cuenta que es la base de todo. Los hábitos los tenemos desde la primaria, aprendemos a leer en la primaria. Cualquier persona, doctor, ingeniero pues paso por una primaria y al que le debemos más es al maestro de primaria que nos enseñó a leer, a sumar, a multiplicar. Yo me he dado cuenta por ejemplo, que en la secundaria, en primaria uno hace sus juntas les dice en que están mal, que les echen ganas, en secundaria prácticamente les dan calificaciones, en prepa ya ni siquiera eso. Entonces es el seguimiento y el valor que valemos mucho que no lo reconocen a lo mejor, pero si la base de toda nuestra formación es la primaria, esa es la importancia. La mayor satisfacción es ver que salen y se quedan en la secundaria que quieren, ver resultados en la olimpiada, situaciones satisfactorias personales</p>
	<p>Ah.., para mí me da mucha satisfacción este... tener este...poder decir que mis niños siguen adelante, ósea que van hacia adelante y no hacia atrás. Por ejemplo, en primero me dio mucha satisfacción que mis niños ya saben leer, como fuera, pero ya sabían leer. Des lo que a otros grupos les faltaba, entonces así: ¿cómo le hice?, no sé pero allí esta estuve duro y duro con ellos, no y tener incluso en segundo niños lectores me quede así de: ¡no puede ser!, ósea me da mucho gusto y eso es lo que me hace seguir adelante. ¿Cómo le hago?, no sé pero dices que padre.</p>
	<p>Tuve maestros con vocación que también nos tomaban en cuenta como alumnos y me llamo la atención y después de la secundaria surgió la idea de estudiar para maestra. Me gusta mi carrera, económicamente alomejor no ha sido la opción más viable, pero de satisfacciones tengo muchas. Tengo muchos alumnos profesionistas, otros no pero que han encontrado algo. Desafortunadamente ya en estos tiempos ya no es tan...Mi trabajo ha sido mi vocación, me ha gustado trabajar con los niños, me ha llenado y el ver que alguno de mis alumnos, en algún momento no podía aprender y logra aprender, me han encontrado y me han dicho: ¿se acuerda de mí?, de una forma pues agradecida, me ha llenado, me ha hecho sentir que he hecho las cosas, sino del todo bien pues lo mejor que he podido. Porque lo que si aprendí desde una escuela a la que fui a practicar no querían recibirnos a la práctica, porque habían tenido muy malas experiencias con practicantes y nos dijeron que las cosas tenemos que aprenderlas hacerlas lo mejor posible. Cualquier cosa que</p>

	<p>hagas en la vida lo tienes que hacer con cariño y lo mejor que puedas sino pues mejor no las hagas. Entonces yo he tratado de hacerlas así. Mi padre que en paz descansa también me enseñó que no es demostrarles a los demás lo que soy capaz, es demostrarme a mí misma lo que soy capaz de hacer y de darles a los demás y si puedo darles a los niños que mejor y bueno ya los resultados son satisfactorios, se van guardando a lo largo de casi 32 años y aparte el pensar que si yo daño a un ser humano, lo dañe para toda la vida, no le puedo cambiar un tornillo, no es una máquina, si yo lo daño lo daño para toda la vida. Entonces como que también es eso, antes de ser madre lo valoraba y ahora siendo madre lo valoro más, porque no quiero para mis hijos una mala maestra: ¿qué quiero para ellas?, pues lo mejor. Entonces tengo que ser lo mejor que pueda, puede haber cosas que me falten pues sí, soy humana y tengo errores, pero he tratado de que sean los menos.</p>

**27.- Finalmente, ¿identifica algún problema o asunto relevante que quisieras compartir?**

Nombre del sujeto	Respuestas a pregunta No. 2
	No
	No
	<p>La desvalorización del maestro como ente social. La parte que nos toca como maestros aquellos maestros que no sean dado cuenta de lo que son capaces de hacer, de que no han dejado de ser maestros de jornada. El maestro de jornada es aquel que llega cumple su horario y no le importa si el alumno aprendió o no aprendió. Desafortunadamente por eso pocos o muchos a los demás nos van desvalorizando. Parte de la situación económica y política que se vive que impera en nuestro país. Aquí desde hace algún tiempo con la reforma educativa, con la nueva ley de educación, con todos los cambios que se han vivido, estamos hablando de unos 25 años aproximadamente, lejos de pensar en mejorar la educación es ver cómo vamos obtener más con menos, como invirtió menos en las escuelas, como obtengo más. El vernos como generadores de esa mano de obra. El ver al maestro como parte de la utilidad, el que nos evalúen, nos tomen una</p>

	<p>observación de nuestro trabajo desde el punto de vista de la productividad como si estuviéramos en una fábrica, que nos tomen como tiempos muertos cuando estás preocupado por el niño que no te está poniendo atención o el niño que está peleando, que está disperso. Para ellos es tiempo muerto pero para mí es tiempo ganado porque estoy teniendo la atención de los niños, estoy obteniendo que mi alumno logre aprender más que ponga atención, o si estoy revisando la tarea ese también se considera tiempo muerto, pues para mí eso es importante, pero sin embargo desde el punto de vista de producción capitalista, no soy útil. Yo no voy a producir igual que un trabajador, que una fábrica, una empresa, Igual que en una oficina, cada lugar va a producir de manera diferente. Sin embargo, parafraseando un poema de hace muchos años que hizo un compañero que dice: dicen que no produzco y sin embargo de mí aula salió un minero, de mi aula salió un médico, de mi aula salió un abogado. No produzco material económico, no produzco la plusvalía como quisieran los capitalistas, peor produzco material humano que se aplica en cada lugares, no en términos económicos de capitalismo.</p>



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**EDUCAR PARA TRANSFORMAR**  
**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**Guía de observación acerca de la práctica docente en educación primaria**

Explorando las concepciones de los docentes acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**(Planeación y realización de actividades)**

-Fecha: \_\_\_\_\_ -Grado escolar: \_\_\_\_\_ -No. observación: \_\_\_\_\_ -Lugar: \_\_\_\_\_

-Nombre: \_\_\_\_\_ - Edad: \_\_\_\_\_ -Sexo: \_\_\_\_\_ - Formación profesional: \_\_\_\_\_ -Años de servicio: \_\_\_\_\_

**Guión de observación dimensión I: Planeación**

**Guión de observación dimensión II: Realización de actividades de enseñanza- aprendizaje**

<b>INICIO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>				
<b>Indicador de acción docente</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>	
<b>Acerca de la activación de conocimientos previos y actividades motivadoras</b>				
1.- Presenta y desarrolla un organizador previo que permite activar los conocimientos preexistentes en los alumnos y mantener el interés a lo largo de la sesión de estudio.				
2.- Realiza actividades motivadoras al inicio que logran captar el interés del alumno. (15)				
<b>DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</b>				
<b>Indicador de acción docente</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>	
<b>Acerca de las actividades de enseñanza que emplea con mayor frecuencia.</b>				
3.- Emplea la técnica expositiva el mayor tiempo de clase.				
4.- Emplea el trabajo colaborativo con los alumnos el mayor tiempo de clase.				
5.- Emplea el dictado de las ideas principales de cada asignatura.				
6.- Utiliza la lectura individual y el subrayado de un texto.				
7.- Promueve la exposición de lo desarrollado por el alumno ante el grupo.				
8.- Organiza debates.				
9.- Promueve la elaboración de síntesis por parte de los alumnos.				
10.- Otras				
<b>Acerca de la creación de ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las clases</b>				
<b>Indicador de acción docente</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>		<b>Observaciones</b>
10.- Observa y escucha respetuosamente las respuestas y comportamientos de cada alumno y las retroalimenta para su comprensión y mejora.				
12.- Permite que los alumnos intervengan espontáneamente, señalando lo positivo de las respuestas, aunque sean incompletas, a la vez que pide razones a las participaciones erróneas.				
11.- Promueve que el alumno se pare a pensar sobre lo que ha aprendido y reflexione sobre el proceso seguido, para				

encontrar sentido a lo analizado.			
12.- Aplica estrategias que les permite a los alumnos hacer predicciones acerca de varias situaciones y explicar las razones de éstas.			
Aplica una evaluación formativa que implica la retroalimentación para la comprensión de su propia práctica y la de los alumnos, cómo: las evaluaciones de portafolios.			
<b>Acerca de la aplicación del precepto aprender aprender</b>			
<b>Indicador de acción docente</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
Explicita la funcionalidad de las actividades.			
Da oportunidades de opción para realizar los procedimientos de la actividad educativa			
Sugiere el establecimiento de metas propias			
Enfatiza el progreso y el papel activo del alumno en la realización de la actividad educativa			
Impulsa la formalización progresiva, recuperando las ideas informales de los alumnos y apoyándolos a construirlas de modo gradual y estructurado a conceptos y procedimientos de una asignatura.			
<b>Acerca de la estimulación de la confianza y sensación de logro en los alumnos</b>			
1.- Promueve que los alumnos se paren a expresar, sentir y disfrutar sus logros frente al resto del grupo			
<b>Acerca del fomento de hábitos de estudio y de la autonomía para aprender por sí solo</b>			
1.- Demuestra organización en el empleo de las actividades y recursos didácticos. (22)			
2.- Demuestra puntualidad en los diferentes momentos de la jornada escolar			
2.-.- Sugiere el establecimiento de metas propias.			